



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Juliana Marques Nunes de Azevedo

Capitu na sala de aula: da história literária à imagologia

Rio de Janeiro

2023

Juliana Marques Nunes de Azevedo

Capitu na sala de aula: da história literária à imagologia



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Nabil Araújo

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

A994

Azevedo, Juliana Marques Nunes de.
Capitu na sala de aula: da história literária à imagologia / Juliana
Marques Nunes de Azevedo. – 2023.
107 f.: il.

Orientador: Nabil Araújo.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Letras.

1. Literatura brasileira – Estudo e ensino – Teses. 2. Literatura
brasileira – História e crítica – Teses. 3. Assis, Machado de, 1839-1908 -
Crítica e interpretação - Teses. 4. Assis, Machado de, 1839-1908. Dom
Casmurro – Teses. 5. Análise do discurso literário – Teses. I. Araújo, Nabil
(Nabil Araújo de Souza). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 869.0(81)(07)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliana Marques Nunes de Azevedo

Capitu na sala de aula: da história literária à imagologia

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Literatura.

Aprovada em 31 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nabil Araújo de Souza (Orientador)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Andrea Sirihal Werckema
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. André Cechinel
Universidade Federal de Santa Catarina

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a Deus, de quem sempre veio socorro em meio à
angústia.

Ao meu marido, de quem sempre veio o afago, o amor e o abraço.

E a meus pais e irmãos, de quem sempre recebi o incentivo incansável.

AGRADECIMENTOS

Em 2012, ano em que me formei no Ensino Médio, disse aos meus amigos que concluiria o mestrado antes dos 26 anos. Eu tinha pressa. Sempre tive. Acreditava fielmente que a minha carreira na tão desejada área de Letras deveria seguir os planos que eu solidamente compus quando ainda era menina, ou o caminho seria infrutífero e árido. Hoje, já adulta e concluindo o mestrado um dia após completar 29 anos, aprendo muito além de Literatura Comparada. Vejo que nem sempre nossos planos são melhores do que os que Deus prepara. Vejo que as maturidades – emocional, pessoal, acadêmica – são essenciais para que as realizações superem as expectativas do plano inicial. Vejo que o não cumprimento das metas no tempo previsto não impede que haja uma estação ainda melhor nos aguardando.

Onze anos depois, chega então a minha primavera. Muito mais florida do que poderia supor a Juliana de 18 anos. E este tempo de florescimento só é possível porque algumas mãos me ajudaram (e muito) a escolher as melhores sementes para o plantio. É devido, dessa forma, o louvor e o agradecimento a cada uma delas.

A Deus, agradeço pela força renovada todos os dias. Não houve um momento sequer em que Sua presença não fosse nítida e abundante.

Ao André Pereira, agradeço por acreditar mais em mim do que eu mesma. Sem seu olhar de admiração e sem suas palavras de encorajamento, certamente não vislumbraria as flores do caminho. Eu só conquisto este título, porque eu tenho você.

Ao meu pai e à minha mãe, agradeço pela infância feliz e segura que me deu base para ir longe e nunca desistir. É realmente uma benção ter tido uma estrutura de confiança para alcançar sonhos.

Aos meus irmãos, agradeço por serem amigos em todo o tempo e vibrarem em cada degrau que me levou até este patamar.

Ao professor Nabil, agradeço pela paciência e pela escuta. Contar com sua orientação foi realmente um presente. Não é comum ter um orientador tão parceiro, atencioso, compreensivo e disposto. Esta dissertação sobre ensino é a concretização de um desejo antigo que ele abraçou.

Muito gratificante completar este ciclo com a ajuda de pessoas tão incríveis.

RESUMO

AZEVEDO, Juliana Marques Nunes de. *Capitu na sala de aula: da história literária à imagologia*. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

As obras de história literária tradicionais contribuíram para consolidar uma ideia de pedagogia literária que permeia os ensinos básico e superior, servindo de guia e resistência de um cânone que se cristalizou tanto na eleição de obras, quanto na forma de ler e interpretar cada uma delas. Com a intenção de narrar e registrar a literatura nacional e todo o seu processo de amadurecimento, vários intelectuais deram fôlego a um gênero que tivera seu auge no século XIX. Nossa intenção, num primeiro momento, é avaliar, por meio da evocação de autores como João Adolfo Hansen, Paulo Franchetti, Abel Barros Baptista entre outros, como um trabalho voltado para o ensino de história literária nacional revela limitações. Para contrapor teoria e prática, analisamos, num segundo momento, a Base Nacional Comum Curricular e suas premissas; o currículo de literatura do Ensino Médio proposto pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2022; e livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, de modo a verificar em que medida o modelo da tradicional história literária continua a ser reproduzido no nosso Ensino Médio. Por fim, o foco da pesquisa se torna o famoso romance *Dom Casmurro*, caso exemplar de uma obra submetida a um ensino de literatura que reafirma o lugar do autor na linha do tempo dos estilos de época, sem que haja um trabalho de análise realmente sólido. Propondo, então, uma leitura contracanônica, enfocamos o romance à luz da teoria imagológica de Daniel Henri-Pageaux, base para o estudo das imagens literárias em três etapas: léxico, relações hierarquizadas e cenário. Em cada uma, um nível do texto literário ganha destaque de forma a evidenciar como as imagens criadas pelo narrador Bento Santiago a propósito de Capitu ajudam a forjar um perfil de mulher pautado pela inconfiabilidade e pela malícia. Depois do referido percurso teórico-analítico, propomos uma sequência didática de trabalho com o livro, de forma a contribuir de maneira prática de um ponto de vista pedagógico.

Palavras-chave: ensino de literatura; imagologia; história literária.

ABSTRACT

AZEVEDO, Juliana Marques Nunes de. *Capitu na sala de aula: da história literária à imagologia*. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Traditional works of historical literature have helped to consolidate an idea of a pedagogical literature that permeates basic and higher education, serving as a guide and resistance to a canon that has crystallized itself both in the choice of works and in the way each one is read and interpreted. With the intention of narrating and recording national literature and its entire process of maturation, several intellectuals breathed life into a genre that had reached its peak in the 19th century. Our intention, at first, is to evaluate, through the evocation of authors such as João Adolfo Hansen, Paulo Franchetti, Abel Barros Baptista and others, how a work aimed at teaching national historic literature reveals its limitations. To compare theory and practice, we analyzed, in a second moment, the National Common Curriculum Base and its premises; the high school literature curriculum proposed by the Rio de Janeiro State Secretary of Education for the year of 2022; and textbooks from the National Textbook Program, in order to verify the extent to which the traditional historic literature model continues to be reproduced in our high schools. Finally, the focus on the research is the famous novel *Dom Casmurro*, an exemplary case of a work subjected to literature teaching that reaffirms the author's place in the timeline of period styles, without any really solid work of analysis. Proposing a counter-canonical reading, we focus on the novel in the light of Daniel Henri-Pageaux's imagistic theory, the basis for the study of literature images in three stages: lexicon, hierarchical relationships and setting. At each stage, a level of the literature text in order to highlight how the images created by the narrator Bento Santiago about Capitu help to forge a profile of a woman characterized by untrustworthiness and malice. After the aforementioned theoretical and analytical journey, we propose a didactic sequence of work with the book, in order to make a practical contribution from a pedagogical point of view.

Keywords: literature teaching; imagery; historical literature.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	HISTÓRIA LITERÁRIA – A PEDAGOGIZAÇÃO DO NACIONALISMO	11
2	LITERATURA E ENSINO – TEORIA E PRÁTICA	27
2.1	O que muda (ou não para a Literatura a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018)	27
2.2	O currículo do Ensino Médio segundo a Secretaria do Estado do Rio de Janeiro	39
2.3	Literatura no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio .	48
2.3.1	<u>Antes da Base Nacional Comum Curricular</u>	49
2.3.2	<u>Após a Base Nacional Comum Curricular</u>	61
2.4	Conclusão	73
3	A IMAGOLOGIA COMO ALTERNATIVA CONTRACANÔNICA	75
3.1	A teoria de Pegeaux frente ao academicismo canônico	75
3.1.1	<u>Análise lexical</u>	79
3.1.2	<u>Análise das relações hierarquizadas</u>	94
3.1.3	<u>Análise do imaginário</u>	98
3.2	Sequência didática para além do viés historicista/nacionalista	99
	CONCLUSÃO	105
	REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Todos os dias, na rede pública ou privada, diversos professores dirigem-se às salas de aula de turmas de Ensino Médio para supostamente ensinar literatura. Naqueles dois ou três tempos de cinquenta minutos semanais, no entanto, aquilo que é ensinado, na verdade, acaba sendo a história da literatura, e não literatura em si. O caminho é quase sempre o mesmo: explica-se a linha do tempo de estilos de época, abordam-se as características e os autores de cada um deles e, por fim, tenta-se enquadrar esses traços em textos ou fragmentos de textos. A partir dessa inquietação, surge este trabalho, que tem por intenção demonstrar como esse modelo é falho e persistente, mas também humildemente desenhar um outro caminho possível. Esta dissertação divide-se em três capítulos que compreendem uma pesquisa de caráter teórico e prático. O Capítulo 1 aborda textos críticos acerca da historiografia literária brasileira de forma a retomar diversos autores que já apontaram para a falência da abordagem nacionalista e historicista de literatura. Tratar da questão da história literária do Brasil é tarefa necessária na medida em que tal gênero, como demonstra Paulo Franchetti (2013), apesar de já ter alcançado seu apogeu e declínio no campo da crítica, ocupa espaço significativo nas universidades e escolas, espaços que ainda utilizam a abordagem tradicional. Maria Helena Rouanet, Flora Sussekind, João Adolfo Hansen, Abel Barros Baptista são invocados para demonstrar a limitação de um cânone e de uma leitura canônica forjados a partir de princípios nacionalistas e historicistas, que só demonstram como nosso ideal de literatura sempre foi atravessado por questões identitárias. Os livros de história literária, compostos por críticos como Antonio Candido e Alfredo Bosi, são uma forma de eleger, organizar e ler literatura como se o adjetivo “brasileira” fosse o mais importante, além de carregar consigo uma determinada visão do que é, de fato, ser brasileiro. Norteados pelo identitarismo e pelo nacionalismo, esses livros acabam sendo a inspiração para o trabalho com literatura no Ensino Básico, que acaba resumido a datas de publicação e contextos histórico-sociais, preterindo-se a análise do texto literário em si. Quando o foco se volta para um estudo sociológico, antropológico e histórico das obras, esvazia-se o sentido de se trabalhar com a arte da linguagem: propor novos olhares, proporcionar interpretações críticas e investigar as possibilidades expressivas da língua (no caso, a portuguesa/brasileira). Nesse contexto, livros didáticos tomam como norteadores as histórias literárias publicadas em meados do século XX, disseminando um cânone definido a partir da construção da identidade nacional, cujo caminho teleológico se inicia com veemência no Romantismo e alcança maior extensão no Modernismo. Ensina-se, pois, que autores como

Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosadevem ser “estudados” porque ajudam a compor um quadro de construção da manifestação cultural/literária brasileira, sem devido destaque à sua qualidade/particularidade estilística e artística.

De forma a comprovar se esse olhar sobre a literatura permanece ou não, colocam-se em análise, no Capítulo 2, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diversos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O objetivo é averiguar a abordagem da literatura no documento oficial composto pelo Ministério da Educação em 2018e como a literatura é trabalhada em obras que foram compostas antes da instituição da BNCC e depois da validação dessas diretrizes. O propósito é, pois, avaliar se os parâmetros oficiais continuam ou não corroborando o olhar historicista e identitário para a literatura e como os livros didáticos compreendem essas prerrogativas.

Depois dessa avaliação, apresenta-se o capítulo 3, cujo objetivo é propor uma abordagem da narrativa de Bentinho e Capitu de acordo com a proposta imagológica de Daniel-Henri Pageaux. O enfoque é apontar uma alternativa de leitura/análise contraposta à tradicional, colocando como cerne as imagens do Eu e do Outro projetadas pelo narrador-personagem. Nesse sentido, pretende-se mostrar como a investigação do léxico, das relações hierarquizadas e do cenário, níveis de análise do texto literário, podem ajudar a compor um exame mais relevante das possíveis interpretações de *Dom Casmurro*. Pretende-se comprovar como essa leitura imagológica permite criar uma sequência didática crítica e produtiva, de forma que os estudantes se tornem leitores mais bem formados e mergulhados na obra.

1 HISTÓRIA LITERÁRIA – A PEDAGOGIZAÇÃO DO NACIONALISMO

Nas salas de aula das escolas e das universidades, as aulas de literatura encontram-se permeadas de conceitos históricos, filosóficos, sociológicos. Não há propriamente um problema nisso, mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de mencionar o fato de que, em diversos momentos, o cuidado com o material literário, principalmente no ensino básico, é preterido em razão de uma necessidade de seguir modelos de ensino já pré-definidos de acordo com a historiografia brasileira tradicional. Seja Silvio Romero, seja Antonio Candido, seja Afrânio Coutinho, seja Alfredo Bosi, o fato é que os diversos autores das nossas famosas histórias literárias foram responsáveis por instituir um cânone e uma leitura canônica que, até hoje, norteiam os currículos e os livros didáticos de literatura dentro e fora das universidades.

Sobre tal tipo de abordagem, diversos professores, críticos e estudiosos do assunto escreveram vasta fortuna crítica com argumentos sólidos para a necessidade de revisão do cânone¹¹ e de um modo de concepção de literatura para além de uma leitura nacionalista e realista. Vários autores, desde os anos 1980, já passaram em revista essas famosas obras de história literária, fazendo considerações essenciais para os rumos desta pesquisa.

Nabil Araújo, em texto recente, elencou os principais desses autores, os quais revisitarei a seguir. Em “O que é que resiste, afinal, na resistência à teoria”, Araújo (2020) aborda a crítica e a indagação que diversos autores fizeram sobre como as obras de história literária tradicionais contribuíram para consolidar uma ideia de pedagogia literária que permeia os ensinamentos básico e superior, servindo de guia e resistência de um cânone que se cristalizou tanto na eleição de obras, quanto na forma de ler e interpretar cada uma delas. Com a intenção de narrar e registrar a literatura nacional e todo o seu processo de amadurecimento, vários intelectuais, como Antonio Candido, Alfredo Bosi e Afrânio Coutinho, sucessores de Silvio Romero, José Veríssimo e Araripe Júnior, críticos do século XIX, continuaram dando fôlego a um gênero que tivera seu auge europeu no século XIX.

Maria Helena Rouanet, em *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional* (1991), aponta como os escritos de Ferdinand Denis – em seu *Resumè da l’histoire littéraire* (1826) – “apontou aos escritores brasileiros o espaço dentro do qual eles

¹ Aqui se trata menos de um conjunto de livros ditos canônicos do que de um modo de leitura desses livros; como bem observa Wendell Harris a respeito: “quaisquer que sejam as funções que regem as seleções, é importante reconhecer que, ainda que por definição um cânone se componha de textos, na realidade se constrói a partir de como se leem os textos, não dos textos em si mesmos” (Harris, 1998, p. 56).

deveriam concentrar a sua atuação e o caminho a ser por eles adotado e percorrido” (Rouanet, 1991, p. 241) de forma que pudessem alcançar a independência literária pós independência política. Para isso, seria necessário tratar de uma temática genuinamente brasileira, “graças à qual seria possível ultrapassar o dilema da identidade linguística com Portugal, constante ameaça à identidade das produções locais” (Rouanet, 1991, p. 242). Seguindo os conselhos do francês, seria possível para a literatura nacional, segundo uma ótica totalmente eurocêntrica, alcançar o “mesmo” patamar da literatura europeia.

Esse discurso foi amplamente abraçado pelos brasileiros e “os representantes do movimento romântico adequaram à sua obra a missão que lhes havia sido confiada, e como esta realidade pôde ser difundida na medida em que se criava um solo comum entre os autores e o público”. Assim, foram criando, a partir de 1822, uma imagem de Brasil centrada no “gigante pela própria natureza” e nos episódios que pudessem despertar um sentimento patriota com a finalidade de “resgatar o seu passado, de levantar e reunir os seus títulos de origem” (Rouanet, 1991, p. 257). Para concretizar esse projeto ambicioso, o elemento de mais americano e brasileiro para compor as obras seria, claramente, a natureza, que deveria ser o destaque da cor nacional nas produções literárias, como nos versos de Álvares de Azevedo, Gonçalves Dias e Maciel Monteiro.

Era com esse aspecto que seria possível colocar o Brasil como único e superior em relação aos outros. Não é por acaso que, em diversos poemas, nota-se a comparação entre as terras brasileiras e as terras europeias, tamanho o desejo de o Brasil se distanciar daquele continente em que um dia estivera sua metrópole. Em relação aos outros romantismos – o francês e o alemão – a temática da natureza vista em solo brasileiro foi única, já que não se verificou a mesma exaltação de um ambiente físico e natural em outro contexto romântico. Vemos, pois, como o projeto de brasilidade usou a literatura como ferramenta indispensável, tornando-a instrumento político daqueles que estavam no poder.

É nessa missão de concretizar o projeto de constituição de uma pátria que a historiografia literária ganha destaque. Os escritores românticos cumpriram sua missão de difundir a imagem do nacional, mas a propulsão dada a essas concepções de Brasil só ocorreu por conta da adesão e da solidificação proporcionada pela história literária:

Se a produção literária do século XIX foi de grande importância para a instauração e para a divulgação de uma realidade nacional, não se pode deixar de considerar que, uma vez cumprida a missão que lhes competia, os autores brasileiros deveriam ter abandonado os parâmetros adotados para a consecução dessa tarefa de base. A permanência de uma tal concepção não teria sido tão marcante e insidiosa se a crítica e a história da literatura não se tivessem aliado, de corpo e alma, a este projeto e à aferrada luta pela sua concretização” (Rouanet, 1991, p. 265).

Segundo a autora, foi se desenvolvendo a partir de figuras como Ferdinand Denis, Francisco Varnhagen, Fernandes Pinheiro, entre outros, a ideia de que a história da literatura se desenha com o levantamento e a eleição de exemplos, obras, correntes, contextos que tenham contribuído, segundo uma ideologia específica, para a composição de uma imagem de nação brasileira. Vai se desenhando um caminho teleológico segundo o qual o Brasil alcança desenvolvimento artístico e literário à medida que ganha corpo enquanto nação. Assim, a linha do tempo caminha no sentido do progresso sob a chave nacionalista: começamos totalmente dependentes da cultura portuguesa e vamos adquirindo, aos poucos, ares de nação brasileira. Esse caminho de desenvolvimento vai sendo bem traçado pela escolha dessas obras que orientam o processo de independência a partir do tema nacionalista.

Não apenas houve, como mostra Rouanet, uma eleição de obras, mas também de um modo de leitura canônico. Portanto, toda essa ideia de “brasilidade” acabou por se tornar o critério “assumido enquanto valor maior por todos os que se dedicaram à história e à crítica da literatura, bem como por poetas e ficcionistas que se referiam à sua própria atividade” (Rouanet, 1991, p. 265).

Rouanet, para embasar a sua pesquisa, recorre a uma crítica anterior de Flora Süssekind, apresentada em *Tal Brasil, qual romance?* (1984). Para esta, existe uma relação de familiaridade entre historiografia literária e a elaboração de genealogias familiares:

A construção de uma história literária, como a de uma árvore genealógica, se faz com o ocultamento das diferenças e descontinuidades. Nada que possa enfear, tornar cômico ou desfazer os perfis de seus grandes autores ganha ênfase. Nada que coloque em dúvida a caracterização de tal literatura como um processo contínuo e evolucionista de aperfeiçoamento. (...) Uma literatura tem sua tradição equilibrada pela pedra das estátuas de seus “grandes” escritores, pelas prateleiras de suas assépticas bibliotecas, pela filiação de uns aos outros, pela enumeração de escolas diferentes que se sucedem “logicamente”, pela continuidade de um conjunto de obras e nomes que, sem ambiguidades, parecem repetir-se numa trajetória idêntica (Süssekind, 1984, p. 33-34).

Uma boa árvore genealógica, assim como uma boa história literária, não pode provocar orgulho e aparentar grandeza se as descontinuidades, isto é, as particularidades e as imperfeições não forem recalçadas. Não seria possível criar uma linha do tempo tão bem encadeada, com propósitos tão claros, se as diferenças se sobrepusessem aos ares de família. A autora destaca que “é numa busca de unidade e de especificidades que se possam fundar uma identidade nacional que se costuma definir a literatura no Brasil” (Süssekind, 1984, p.34). Dessa forma, o crivo para elencar as obras dignas de compor a história literária nacional seria justamente aquele que seleciona, segundo um olhar enviesado e direcionado, as obras que

fariam jus ao adjetivo “nacional”. Mesmo aqueles livros ou autores que pudessem ser lidos sob outras chaves ou obter destaque por um viés lírico ou satírico só ganhariam mais corpo e destaque se o caráter brasileiro pudesse fazer parte da análise.

Sobre Machado de Assis, Flora Süssekind destaca as críticas de Silvio Romero e de Antonio Callado, que leram o autor criticando a sua ironia, não típica do povo brasileiro, e a falta de cuidado com aspectos da escravidão em *Memorial de Aires* (1908), colocando um de nossos maiores escritores em um lugar de menor valor porque deixou de representar a cor local como deveria e por ter sido lido apenas sob este olhar até aquele momento. É por conta disso que, pontua a autora, “se usa com tanta frequência o epíteto de ‘obra menor’ ou ‘obra pouco representativa’ para qualquer texto que, de alguma forma, traga ‘diferenças’ ou ‘descontinuidades’ ao contínuo de uma literatura ou de uma obra aparentemente coesas” (Süssekind, 1984, p. 32). Ler o Machado, ou qualquer outro autor, é tarefa que só deve ser feita se puder traduzir as intenções de nossa pátria e se representar um desenvolvimento ou uma autenticidade desta? Parece que sim.

Na mesma discussão, em seu texto “História literária: um gênero em crise” (2013), Paulo Franchetti discorre sobre o apogeu e o declínio desse gênero que, até o fim do XIX, representava o coroamento do “homem de letras”, além de apresentar uma visão crítica sobre as principais obras de história literária brasileiras do século XX. Na Europa, a história literária passou por intensas crises desde o início do XIX até o final do século XX. Quanto ao Brasil, “o período de ouro da história literária é um pouco mais tardio do que o apresentado nos textos que têm como objeto a literatura europeia: começa no fim do XIX e termina (se é que termina) no último quarto do século XX” (Franchetti, 2013, p. 85).

A expressão “se é que termina” levanta a questão: os estudos de história literária realmente decaíram ou encontram força de existência no contexto de ensino brasileiro? Franchetti responde:

Em ambos os espaços – isto é, nas bibliotecas e nas salas de aulas – a “história literária” ocupa um lugar muito mais proeminente e vasto. Nos cursos da maior parte das universidades brasileiras, inclusive, é ela a forma privilegiada de trabalho com as obras literárias, pois as séries denominadas de acordo com as literaturas nacionais são usualmente cursos panorâmicos (Franchetti, 2013, p. 87).

Dessa maneira, a experiência moderna com o estudo da literatura “é basicamente uma história literária” (Franchetti, 2013, p. 88). O pesquisador salienta que, mesmo em casos em que outras disciplinas em universidades também se concentram em apenas um autor de forma exclusiva, é comum observar a organização desses trabalhos e dessas obras segundo uma perspectiva cronológica mais ou menos linear, terminando por reforçar a perspectiva da

história literária. Dessa forma, “no espaço de desenvolvimento da reflexão erudita, que é a universidade, a forma institucional predominante de trabalho com a literatura ainda é, como sempre foi, a história literária” (Franchetti, 2013, p. 87). Nada mais natural que, desse meio, surjam professores de Ensino Médio que reforcem a importância aparente da história literária.

De tal modo, o historicismo foi visto (e ainda é) como uma forma natural de se aproximar da obra literária. O pressuposto é o de que uma obra de arte pode ser mais bem avaliada a partir do conhecimento das condições socioculturais de sua produção e recepção:

E um dos pressupostos do historicismo é que o melhor entendimento e a melhor avaliação de uma obra de arte são os que se obtêm com o conhecimento das condições socioculturais em que foi produzida e recebida, quando não da intencionalidade que a originou (Franchetti, 2013, p. 88).

O gênero história literária acabou por conseguir unir o lado histórico e o lado estético. Não é apenas história, mas também não é apenas literário: “por um lado, buscava expor um contexto de produção (e recepção) para as obras ou escolas, que de alguma forma as determinava; por outro, construía ou modificava um cânone e, conseqüentemente, celebrava e erigia um padrão de gosto” (Franchetti, 2013, p. 89).

Na realidade do ensino, esses estudos historicistas, como mostra Franchetti, se tornam basicamente estudos de “estilos de época” que seguem as grandes sínteses historiográficas dos anos de 1950 a 1970. Nessa lógica, ensina-se ao mesmo tempo a universalidade dos estilos de época e a realização de cada um deles na realidade brasileira, ou seja, o universalismo é a introdução para o entendimento do caráter nacional de determinada tendência, perspectiva esta cujo paradigma é a história literária de Afrânio Coutinho, *Introdução à literatura no Brasil* (1959). Sobre esta obra, Franchetti destaca:

As tendências e as escolas, embora integrem o movimento geral das ideias, movem-se também por energia própria, obedecem a uma dinâmica interna e constituem momentos particulares de uma eterna oscilação pendular da consciência humana entre o subjetivismo e o objetivismo (Franchetti, 2013, p. 90).

Nesse movimento, as escolas literárias vão se apresentando como estágios da consciência humana influenciada pelo contexto histórico em questão. Quando se analisa Coutinho e sobretudo as obras didáticas nele inspiradas, parece que as tendências estéticas se alternam quase que num movimento natural e esperado, fazendo com que alunos do Ensino Médio, muitas vezes, compreendam os estilos de época como “viradas de chave” bruscas que ocorrem de forma quase repentina, sem compreender que os valores, os pensamentos, as maneiras de fazer e conceber a arte se intercambiam e se influenciam. Saem desses estudos, na maior parte dos casos, com uma linha do tempo bem definida (e, muitas vezes, desenhada pelo

próprio docente), recheada de listas de autores e características do momento estético em questão.

Além disso, Coutinho, sob um aparente desprestígio do nacionalismo, o faz ressurgir quando, a partir do pretexto do universalismo dos estilos de época, mostra a realização de cada um deles no contexto brasileiro. Não é apenas estudar os princípios do Barroco, por exemplo, mas compreender como se realizou no cenário brasileiro. Isso já envia o olhar do aluno para sempre procurar compreender como a nacionalidade se encaixa nos estudos de literatura. Como isso se deu no Brasil? Quais obras do Brasil representam essa ideia? De que maneira o Brasil colocou em prática esses ideais universais? Essas são perguntas que vão orientando os estudos tanto dentro, quanto fora das universidades.

Quanto à *História da literatura brasileira – seus fundamentos econômicos* (1995), de Nelson Werneck Sodré, Franchetti aponta uma história literária que apresenta quase nada de análise de obras. Em Sodré, a história social e política é privilegiada em detrimento das reflexões sobre as obras e a vida dos autores. “O que se estuda e aprende no seu livro é, assim, a simples postulação e a defesa da literatura como processo de interpretação e reflexo da realidade social”, aponta Paulo Franchetti.

Na direção do nacionalismo, caminha a popular *História concisa da literatura brasileira* (1970), de Alfredo Bosi, que constrói a história da nossa literatura por meio da libertação colonial: “o ponto de partida é a condição colonial”; o de chegada, a superação da dependência espiritual, com “a exploração feliz das potencialidades formais da cultura brasileira” (Bosi *apud* Franchetti, 2013, p. 93). As escolhas das obras e, portanto, seu estudo, estariam voltados para aquelas que traduzissem essa conquista da nacionalidade e da emancipação do sujeito brasileiro das literaturas europeias.

Em *A formação da literatura brasileira* (1959), Candido coloca a tríade “autor, leitor obra” como base de um sistema literário, evidenciando também que a brasilidade dos livros seria definida a partir da fusão entre um conteúdo local e uma forma universal, mesmo que essas características não justificassem uma leitura crítica completa e farta das obras. Assim, seu livro representaria uma “história dos brasileiros no seu desejo de ter uma literatura” (Candido *apud* Franchetti, 2013).

Fica evidente, pois, que o objetivo de todas essas obras de história literária – como as de Sodré, Coutinho, Candido e Bosi – traduz-se em “narrar uma série de ações que conduzam à constituição de um ser ‘nacional’” (Franchetti, 2013, p. 94). Para Franchetti, é como se houvesse um personagem-conceito que protagoniza essas histórias literárias em que se narram suas aventuras e peripécias até a formação mais sólida de nação. Todas as histórias

literárias seriam, pois, embasadas pela “postulação de que tanto o autor da história literária, quanto o seu leitor participam de alguma forma da natureza do herói do coletivo nacional” (Franchetti, 2013, p. 95).

Se levarmos em consideração os conceitos de Craig Calhoun (2008), podemos afirmar que essas histórias literárias fazem parte do nosso nacionalismo, uma vez que compõem o discurso que nos forma enquanto nação. Calhoun comenta sobre o equívoco de entender o nacionalismo como uma *Bildung* coletiva, por meio da qual os povos se desenvolvem em direção a lugares elevados e superam antigas formas políticas, como se estivessem em um processo de amadurecimento. Como formação discursiva, “o nacionalismo está implicado no tratamento generalizado, embora discutível, das sociedades como demarcadas, inteiras, completas, com identidade, cultura e instituições distintas” (Calhoun, 2008, p. 54).

Assim, as autorrepresentações coletivas não precisam de exatidão para que as nações sejam reais. Todos os mitos ou narrativas documentadas e tidas como reais, as ideias que se compõem de nação, de língua, os símbolos, os comportamentos, a culinária, a arte, enfim, todas as narrativas que permeiam a nação seriam todas responsáveis pela formação discursiva que compõe a silhueta do nacionalismo. Seguindo tal lógica, “o nacionalismo é em parte uma questão de elaboração narrativa, a produção (e reprodução e revisão) de narrativas que situem o lugar da nação na história” (Calhoun, 2008, p. 61).

Homi Bhabha, no seu artigo “Narrando a nação”, destaca a “tentativa persistente dos discursos nacionalistas de produzir a ideia de nação como narrativa contínua do progresso nacional” (Bhabha, 1996, p. 48). Nessa linha, nossos autores e posteriormente nossos críticos cumpriram a demanda, respectivamente, de criar as narrativas e depois validá-las e lê-las de modo a construir uma determinada ideia de nação e de literatura. A segunda seria uma forma de validar a primeira, que, por sua vez, também valida a segunda. A literatura brasileira faz, pois, parte de um projeto de independência estética a partir da independência da nação, ou seja, conforme fomos progredindo na abordagem de uma nação livre no plano literário, também fomos adquirindo o adjetivo “brasileira”.

A arte literária, nessa ótica, funciona, pois, como uma autorrepresentação coletiva. Ora, se considerarmos a literatura do século XIX, com início no Romantismo, como conjunto de narrativas que tratam da nação brasileira, então, estamos reforçando, por meio do material literário, a silhueta do nacionalismo. Autores como José de Alencar, ao fazerem parte do projeto descrito por Maria Helena Rouanet, conceberam suas obras segundo as lentes nacionalistas,

fazendo escolhas intencionais que pudessem dar destaque e maior ênfase aos traços positivos da nação que se desenhava naquele momento a partir da independência política

conseguida em 1822. Além disso, a crítica reforça o desenho desse discurso a partir da escolha dessas obras para a formação do cânone e da leitura canônica que se faz delas. Ou seja: no caso brasileiro, podemos dizer que a palavra cânone subentende a expressão “formação discursiva da nacionalidade”; implica tanto a escolha das obras que seriam “canonizadas”, quanto a forma de ler essas mesmas obras. O cânone é mais do que a eleição do que “entra ou sai” da nossa redomade brasilidade, mas significa um modo de ler e validar tais obras.

Para Bhabha, assim como para Calhoun, está na força discursiva a possibilidade de se tramar a narrativa da nação. Trata-se de uma pedagogia nacionalista que vai configurando a narração da nação. Nessa perspectiva, as formas literárias vão dando corpo à nação nas mínimas exposições da vida cotidiana, nos detalhes; vai emergindo, nas forças da coletividade, o discurso da nacionalidade. Assim, nasce o tempo complexo da narrativa nacional: “um estado liminar, incerto, de crença cultural, em que o arcaico emerge em meio às margens da modernidade como resultado de alguma ambivalência psíquica” (Bhabha, 1998, p. 204). Essa duplicidade consiste em capturar um presente histórico e fixá-lo como contemplação do presente.

Roberto Reis, em seu texto “Cânon”, diz que “no interior de qualquer formação cultural, as camadas dirigentes se valem de diversas formas discursivas e as transformam em ideologia para assegurar o seu domínio” (Reis, 1992, p. 66), sendo, pois, a literatura, calcada na linguagem escrita, uma importante base da formação discursiva dos leitores, influenciando a sua forma de ver e estar no mundo.

Como parte basilar de nossa formação discursiva, a literatura, além de representar a realidade, também a cria e a recria, sendo, pois, uma importante parte da nossa cultura e das nossas visões de mundo. Se entendemos que a eleição do cânone está permeada pelo poder de um grupo intelectual que, devido à sua influência, tornou seu discurso um discurso coletivo e social, então, não podemos deixar de notar que, obviamente, as suas escolhas estarão e estão conectadas a interesses específicos. Nesse contexto, é esperado que, na literatura ocidental, diversos grupos sociais, étnicos e sexuais sejam excluídos do grupo seletivo do cânone:

Entre as obras-primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não estão representadas outras culturas (isto é, africana, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o cânon com que usualmente lidamos está centrado no Ocidente e foi erigido no Ocidente, o que significa, por um lado, louvar um tipo de cultura assentada na escrita e no alfabeto (ignorando os agrupamentos sociais organizados em torno da oralidade); por outro, significa dizer que, com toda a probabilidade, o cânon está impregnado dos pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo, a moral cristã (Reis, 1992, p. 70).

Nessa ótica, a literatura vai sendo moldada por uma exclusão de escritores e obras que não “cabem” nos valores básicos e excludentes de que se vale a cultura ocidental eurocêntrica. A forma de ler textos literários e até mesmo escolher os que serão lidos são tarefas que passam

por horizontes muito além do estético, mas têm relação com o autor, o leitor e o contexto que os circunda. O cânone, a partir desse ponto, é uma forma de compreender a literatura e o que se entende como “bom” dentro do âmbito literário. Se escolheram, para o Brasil especificamente, um cânone, isto é, uma forma de ler um determinado grupo de livros, então, a nossa cultura e a nossa formação discursiva é atravessada justamente por uma determinada forma de olhar e ler os textos que nos foram apresentados como os que se destacaram e merecem relevância.

Indo na mesma direção de Roberto Reis, João Adolfo Hansen (2016) ressalta que “a invenção de cânones não se dissocia da questão do poder” (Hansen, 2016, p. 9), dado que todo processo de seleção implica obrigatoriamente o de exclusão. No contexto da universidade, os grupos dos chamados homens e mulheres de letras fazem escolhas segundo seus interesses ideológicos e “selecionam autores e obras reproduzidos com fidelidade mais que canina à autoridade de um Mestre” (Hansen, 2016, p. 9), formando e consolidando, assim, o que se chama de tradição.

A partir do século XVIII, a literatura passou a substituir a teologia como instrumento de educação, sendo a responsável pela formação política e cultural. Não à toa, o termo *Bildung*, que significa cultura, civilização, instrução, educação, originado na teologia alemã, conservou algumas características quando aplicado no contexto literário, sendo uma delas a “teleologia da revelação progressiva da essência ou ideal ou princípio que forma e orienta [o cânone], o Nacional” (Hansen, 2016, p. 10). No caso brasileiro, isso se solidificou da seguinte forma:

Bildung significa genericamente o ideal da educação do indivíduo burguês como cidadão por meio dos valores constitutivos das tradições nacionais expressas ficcionalmente numa forma artística representativa, quase sempre crítica de contradições sociais, que se inclui diacronicamente no cânone literário como exemplaridade de uma das etapas da realização do projeto romântico-modernista, desde 1822, a independência do país, até 1922, a Semana de Arte Moderna, e de 1922 até o momento em que são dados os cursos, que muitas vezes reproduzem, sem menção, a armadura do cânone, estudando obras que o constituem sincrônica e diacronicamente (Hansen, 2016, p. 11-12).

Não é surpreendente o fato, portanto, de que os cursos ministrados tanto em universidades, quanto em escolas sejam nacionalistas, uma vez que o cânone dá base para que o currículo seja todo ele composto para expressar o caminho teleológico, ou seja, a *Bildung* que nos levou à consolidação da ideia de Estado-nação. De forma a reforçar tal ideologia, as obras de história literária foram empregando mecanismos para criar o imaginário e o discurso da nacionalidade, elegendo as obras e as formas de leitura que seriam a expressão máxima da nossa independência cultural e política. Assim, como Hansen destaca, “a expressão e o conhecimento que é ‘nosso’ tinham e ainda têm o sentido civilizador de *Bildung*, formando

o cidadão brasileiro consciente do passado e das questões político-culturais do presente do Brasil” (Hansen, 2016, p. 13).

Tal ideia de desenvolvimento, de formação, de reflexão, no entanto, segundo Hansen, na verdade, significou um progresso aparente apenas, uma vez que repetia e refletia um mundo que, pelo visto, não tinha ficado para trás. A base teleológica da teologia cristã apenas adquiriu nova roupagem:

Podemos dizer que, com Walter Benjamin e outros, afirmar a orientação teleológica dele por um princípio canônico, como a razão, o progresso, o nacional, a *Bildung* etc. permanece coisa teológica e metafísica, como quando Deus estava por aí (Hansen, 2016, p.18).

Depois da ideia de *Bildung*, os estudos de literatura passaram por outra transformação a partir da influência do capital. O tempo passa a ser visto segundo a ótica do presente e do agora. A ideia do nacionalismo foi desconstruída pelas práticas e tecnologias que aboliram as fronteiras nacionais e subjugaram os processos humanos à economia neoliberal. Nesse novo momento, “o valor da literatura, das obras do cânone, da teoria e da crítica literárias é precário, cada vez menor, muitas vezes nenhum” (Hansen, 2016, p. 19).

Na atualidade, os cifrões passam a determinar a formação e a orquestrar as relações humanas. Não à toa, há uma série de desvalorizações práticas e discursivas das ciências humanas, em que se incluem as pesquisas e os estudos de literatura. O desenvolvimento e a formação do indivíduo agora são pautados na sua capacidade de produzir lucro. Se as artes não estão, pelo menos em seu sentido mais primitivo, conectadas com o utilitarismo e o materialismo propostos por este tempo, então perde seu valor, ou melhor, não tem valor comercial. E mais ainda: se o capitalismo atual se expandiu a partir da globalização, rompendo fronteiras culturais, o valor do cânone institucionalizado a partir da ideia de nacionalismo perde-se ainda mais. O que sobra das obras selecionadas como necessárias e importantes porque são parte da nossa *Bildung* nacional se hoje não há mais essa valorização nítida? Entendemos, pois, que, de fato, essa ideologia, essa quase única forma de leitura e de aceitação, já não se sustenta no sistema atual. O grande problema nesse sentido, segundo Hansen, é que

(...) o cânone não é apresentado como objeto particular e artificial historicamente construído, mas pressuposto como se fosse realidade empírica substancial, naturalmente natural e evidentemente evidente, sobre as quais as obras literárias se recortam. Como o cânone é nacionalista, os cursos assim dados reproduzem o nacionalismo como currículo implícito, justamente quando não o referem (Hansen, 2016, p. 12).

Não se trata, então, de trabalhar com obras já consagradas para propor o caminho contrário e desconfortável como o trabalho com literatura pressupõe ou simplesmente analisar a leitura canônica e seus pressupostas sem fazê-la verdade incontestável. O que acaba

acontecendo, entretanto, é apenas a acomodação do que já fora postulado pela crítica, sem haver uma reflexão sobre como e a partir de que princípios o cânone foi eleito. Se vamos apresentar os estilos de época e toda a teoria preconizada pelas histórias literárias do século XX, por que não o fazemos a partir de um viés crítico e questionador? Por que não incitar uma leitura das obras canônicas para além da chave canônica mesmo? Isso, é claro, pressupõe a leitura efetiva das obras, o que, muitas vezes, não ocorre, havendo apenas a passagem da “leitura” que o professor já carrega consigo, a qual ele aprendeu na universidade.

Segundo Candido, lembra Hansen, nossa literatura seria um galho da árvore portuguesa que foi se formando e se desenvolvendo até se tornar uma árvore independente. Na nossa linha historiográfica, o modernismo seria a árvore já formada, pois contempla o momento estético em que já estaríamos maduros o suficiente. A partir dessa premissa, as obras de história literária de Candido e de Bosi, por exemplo, referenciaram as obras que, de alguma forma, contribuíram para gerar o fruto de nossa brasilidade. O discurso do nacional proporcionou poder e valor incontestável às obras e às suas respectivas leituras canônicas, de forma que não podem, de maneira alguma, deixar de ser lidas pelo cidadão escolarizado e que deseja ter uma formação completa e minimamente intelectual sobre seu país. Nessa perspectiva, tornou-se frequente o estudo e o ensino de literatura brasileira como se o adjetivo “brasileira” fosse o critério mais importante das obras:

No curso de Literatura Brasileira da Universidade de São Paulo, e suponho que em outros do país, o adjetivo “brasileira” é efetivamente o substantivo que nomeia algo essencial, enquanto que literatura, o substantivo, é efetivamente o adjetivo, indicando que o ficcional da ficção é secundário ou “só literatura”, como às vezes se ouve dizer, pois o que realmente importa é a referência brasileira, o Brasil, de que a literatura é documento. (...) Por que não literatura mundial ou literatura universal ou, simplesmente, literatura? Porque os homens ainda não somos livres (Hansen, 2016, p. 28-29).

Aí Hansen sintetiza sua principal crítica. Não conseguimos nos desprender do nacionalismo, porque ainda não somos livres de fato. Quando Calhoun nos lembra que a modernidade criou a ideia de Estado-nação e que as nações europeias nos impuseram essa noção, percebemos que o nosso desejo de colônia por emancipação continua evidente até hoje. Mais ainda: continuamos corroborando uma ideia eurocêntrica de nação, uma vez que toda a nossa formação discursiva nacionalista foi moldada por intelectuais elitizados, brancos e homens. Não se trata de uma visão de baixo para cima, ou seja, que parte do povo, mas uma visão que se impõe de várias formas ao povo.

Como se observa, o privilégio concedido ao quesito brasilidade transformou nossos estudos literários em estudos historicistas, proporcionando ao conhecimento histórico, político

e social das publicações um patamar mais elevado do que ao valor estético e estilístico, diferencial de uma obra. Parece que a verdadeira literatura brasileira é aquela que engloba Guimarães Rosa, Machado de Assis, José de Alencar porque contribuíram para a nossa construção do sujeito nacional. Dessa maneira, é natural que o currículo seja construído e embasado nessas prerrogativas. Sobre as disciplinas da faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, Hansen aponta que:

Desde que o curso de Literatura Brasileira I – Colônia foi transformado na optativa Literatura Brasileira V, o curso de Literatura Brasileira começa no 1º semestre com Literatura Brasileira I, Modernismo de 22; continua com Literatura Brasileira II, Modernismo de 30-45, no 2º semestre; segue-se Literatura Brasileira III - Romantismo, no 3º semestre; e termina-se com Literatura Brasileira IV – Realismo, no quarto semestre. A optativa Literatura Brasileira V deixou de existir. Ainda há Literatura Brasileira VI, sobre literatura contemporânea, embora a definição de “contemporâneo” não seja clara (Hansen, 2016, p. 35).

Ou seja:

(...) a síntese modernista, como realização final do processo nacional-nacionalista, vem antes, com Mário de Andrade e Bandeira e, bem mais raramente Oswald de Andrade; depois Graciliano Ramos e Drummond, às vezes algum Murilo Mendes, mais João Cabral, depois Guimarães Rosa e Clarice Lispector; depois dos dois semestres, o modernista de 22 e o 126 moderno de 30-40, os estudantes vão ler Alencar e Manuel Antônio de Almeida mais as três etapas hegelianas da poesia romântica, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves; finalmente, como, apesar de serem nacionalistas, os românticos estavam fora do lugar, representando ideias liberais francesas que não refletiam adequadamente a infraestrutura do país escravista, vem a antítese representada por Machado. Ele inverte as inversões românticas e põe a nua estrutura do favor que rege as relações sociais do Brasil desde o século XVI. Ou seja, inclui e supera todo o passado colonial; ao mesmo tempo, como inventa uma forma tragicômica nova e moderna, abre-se para o moderno, já é moderno, e constitui o cânone, sociologicamente definido. A posse da verdadeira interpretação de Machado garante o controle de todo o cânone. Quanto aos autores coloniais, não existem, obviamente, porque não são nacionais. Ou existem com algum espiritismo quando se manifestam em manifestações que, provavelmente por mediunidade, são ectoplasmas do Fantasma que anda do Nacional. Manifestações, nem carne nem peixe: Gregório de Matos é manifestação e se manifesta assim como se manifesta Antônio Vieira. Os árcades mineiros e cariocas do século XVIII, postos como origem do cânone, já teriam um projeto de formação pelo simples fato de terem se dedicado às letras numa colônia iletrada. Apesar das evidências históricas de que foram poetas não românticos do Antigo Estado português, são entendidos como origem do cânone. Mas não são estudados (Hansen, 2016, p. 35-37).

Os grandes nomes que tanto ouvimos, repetimos e, ousado dizer, aprendemos (pelo menos na Universidade) só foram elencados como “grandes”, porque tiveram suas obras lidas segundo uma perspectiva da nacionalidade. A linha do tempo, para a grande maioria dos historicistas, desenha-se a partir do romantismo e tem como fim o modernismo. Machado de Assis seria o trunfo de qualquer crítico, pois sua obra quebra a idealização e romantização dos autores anteriores, que apenas seguiam recomendações de Ferdinand Denis, e antecipa a ironia e a

crítica que os modernistas valorizariam mais tarde. O nosso grande escritor, portanto, é colocado nesse lugar por sua genialidade em conseguir superar todo o passado colonial e as indicações europeias sobre como o Brasil deveria ser abordado para inaugurar uma forma crítica e ácida de representar a nossa brasilidade.

Mas seria possível ler estes autores fora da sua redução à expressão da nacionalidade? No ensino básico, parece que estudar a obra do cânone sob o viés local, nacionalista, põe limites a este espaço, que, segundo Hansen, “não impõe limites e condições à entrada e à permanência de estrangeiro, (...), ou seja, todos nós (Hansen, 2016, p. 31)”.

No Ensino Médio, muitos alunos que dizem não gostar de literatura perambulam pelos intervalos com algum exemplar dos populares *Harry Potter* ou *Percy Jackson*, evidenciando que o gosto pela leitura existe. Porém, por que é tão difícil propor a leitura de um livro canônico? Por que a leitura de Machado de Assis, torna-se tão difícil e enfadonha? Ou melhor: por que as nossas escolhas em sala sempre são pautadas na linha do tempo e de progresso do que se configurou como a “verdadeira literatura brasileira”? Tal contradição ocorre justamente pelo equívoco sobre a definição de literatura que parte do desígnio de brasileira para se limitar, justificando escolhas canônicas em fundamentos histórico-nacionalistas. Ignora-se, pois, a análise literária do texto em si para introduzir o aluno em uma cultura de história literária tradicional:

Tem sido assim com o ensino de literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa (Cosson, 2016, p. 20).

As indagações a que devemos chegar são aquelas que vários estudantes levantam: qual o valor estético do cânone? Que outras leituras são possíveis para além da visão canônica? Por que um aluno, seja do Ensino Médio, seja do Ensino Superior, leria Machado de Assis, Aluísio Azevedo, José de Alencar? Será que a preocupação com a sua formação “brasileira” é genuína para esses alunos ou há outros aspectos interessantes na obra que provocam esses leitores? Enquanto a literatura brasileira for mais representada como brasileira do que literatura, a leitura do cânone se esvaziará cada vez mais de sentido.

Esses questionamentos abrem o texto “Ensinar Literatura brasileira em Portugal”, do *Livro Agreste – Ensaio de Curso de Literatura Brasileira* (2005), de Abel Barros Baptista. O crítico, de nacionalidade portuguesa, apresenta-nos proposições interessantes, uma vez que seu olhar de estrangeiro que fala, em tese, a mesma língua, provoca-nos a enxergar que a leitura canônica de literatura segundo o critério da nacionalidade não é possível em território

não brasileiro, ou melhor, por pessoas que não tenham referências brasileiras suficientes. Como ele afirma, muitos estudantes chegam à sua disciplina de literatura brasileira “sem terem lido qualquer autor brasileiro, muitos deles mesmo incapazes de mencionar sequer um nome de escritor ou título de livro que tenham ouvido falar” (Baptista, 2005, p. 19).

De maneira geral, como pontua Baptista, muitos docentes justificam a leitura de literatura brasileira de forma parecida com a que usamos para justificar a leitura de literatura portuguesa. Precisamos ler uns aos outros, porque partilhamos a mesma língua e temos semelhanças histórico-culturais que explicam o esforço da tarefa. A questão é que essa justificativa, como afirma o crítico, colocaria em pauta uma justificação pós-colonial e até neocolonial:

O estudo universitário da literatura brasileira decorreria do intuito, antes de mais político e ideológico, de manter um espaço homogêneo dominado pela língua portuguesa, fosse como elogio da colonização, fosse como recuperação, histórica e intelectual, dos restos dela, mas em qualquer caso sempre postulando uma homogeneidade definida pelo predicado “português” (Baptista, 2005, p. 20).

Baptista, assim como os outros teóricos e estudiosos já citados, destaca a questão da nacionalidade dentro da composição da historiografia literária:

A emergência da literatura brasileira é descrita pela mais poderosa das suas teorias, a de Antonio Candido, como processo de “formação”: das primícias das “manifestações literárias” dos primeiros séculos à maturidade do “sistema”, situado na obra de Machado de Assis, a literatura brasileira desenvolve-se em consonância com a própria nação, pura continuidade em direção ao tólos de uma “forma” genuinamente brasileira (Baptista, 2005, p. 22).

Segundo Baptista, “o processo do estabelecimento do cânone brasileiro se(rá) inviável enquanto persistir centrado na problemática da nacionalidade (Baptista, 2005, p. 31)”. Afinal, por que um aluno de Ensino Médio leria *Iracema* apenas com o intuito de conhecer a formação do Brasil se já tem esse conhecimento nas aulas de História? E qual a relevância de aspectos históricos brasileiros para um leitor estrangeiro que não seja pesquisador de nossas raízes? Como entrar em contato com a literatura senão sob a perspectiva de que sua prática, “seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (Cosson, 2016, p. 16).

Sobre essa questão, Baptista (2005) coloca como um de seus critérios para lidar com o ensino de literatura brasileira justamente o princípio “segundo o qual a literatura brasileira deve ser considerada literatura antes de ser considerada brasileira (Baptista, 2005, p. 35)”. Para

que isso ocorra, o crítico afirma que “cada livro exige que o leitor aprenda a lê-lo, contra os consensos e os lugares comuns, muitas vezes, se não sempre, contra a ideia de

leitura sem apropriação de um sentido (Baptista, 2005, p. 35)”. Isso só é possível se o programa privilegiar o trabalho com textos e a partir de textos. Sobre *Iracema*, exemplo usado anteriormente, Baptista afirma:

É possível, por exemplo, incluir no programa *Iracema* de José de Alencar e a partir dela discutir todos os problemas da nacionalidade literária: analisando a figura do amparo do autor, que através de advertências, cartas, posfácios e notas procura estabelecer o significado nacional da novela, surpreende-se o desamparo do texto do ponto de vista da nacionalidade; e analisando a construção da novela, surpreende-se o recurso a uma matriz literária europeia e o procedimento literário que a desvia no sentido da finalidade de alegoria da formação do Ceará e do Brasil (Baptista, 2005, p. 36).

Nota-se, dessa forma, que o trabalho com o cânone – tanto a leitura das obras, quanto as próprias obras – pode ser feito, sim, mas isso não significa reafirmá-lo e corroborá-lo. Partindo do pressuposto de que a literatura tem um caráter questionador e incômodo, por que não olhar para *Iracema* e questionar, como propõe Baptista, todos os problemas envolvidos nessa pretensa nacionalidade literária, uma vez que o autor, ao tentar cumprir uma agenda de identidade nacional, acaba só revelando a ideologia romântica que, de tanto perseguir a ideia de nação brasileira, mais revela seu projeto nacionalista que se escancara como artificial e como retrato de uma minoria intelectual que compôs, a partir de sua própria régua, aquilo que seria, de maneira arrogante, o Brasil. Claramente, todo esse processo de crítica e análise da forma como foi composto e é lido o cânone (a partir do olhar enviesado de projeto de nação pautado nas expectativas de um grupo específico) requer, antes de tudo, um contato integral com a obra e diversos momentos de elaboração e de atividades que permitam tempo necessário para lidar com questões complexas. Eis um dos maiores impasses do trabalho com literatura: fazer com que toda sua complexidade caiba dentro dos currículos e dos poucos tempos de cinquenta minutos que os professores têm para executar suas abordagens.

Além de todos esses críticos e autores que compõem o quadro de refutação ao modelo tradicional de concepção e ensino de história literária brasileira recuperados neste primeiro capítulo, queremos e devemos questionar como os documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação se posicionam em relação a esse modelo tão massificado de lidar com literatura como história da literatura. De que maneira os parâmetros e as diretrizes continuam (ou não) a reafirmar toda essa tradição de apego à história literária? Mais ainda: como essas premissas oficiais se realizam na prática das salas de aulas e no trabalho com o livro didático? Até que ponto os livros didáticos contemporâneos são apenas uma espécie de simplificação da historiografia literária e até onde as novidades que apresentam (se for o caso) podem ser consideradas opostas à pedagogização da historiografia literária?

Nosso objetivo aqui não é mostrar como um ensino que recalca o cânone é melhor do que o que se pratica(va), mas tecer a análise e a crítica necessárias para indicar que as obras ditas canônicas podem compor o currículo, desde que sua leitura não seja cerrada no viés canônico. Se ler Machado de Assis é, de fato, importante para as elaborações do sujeito sobre literatura, que ele possa conseguir, então, identificar as características e as estruturas textuais e estéticas das obras do autor, e não apenas grave que Machado é o maior autor “brasileiro”, porque, de alguma forma, conseguiu melhor traduzir o cenário nacional de sua época, ainda que isso possa ser pontuado e até mesmo emerja do léxico e das hierarquias trabalhadas pelo autor ao longo do processo de construção da narrativa.

No próximo capítulo deste trabalho, portanto, analisaremos, nessa ordem, a Base Nacional Comum Curricular e suas premissas; o currículo de literatura do Ensino Médio proposto pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2022; e diversos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático. Tudo isso para que observemos se essa tendência canônica, que se volta para um trabalho engessado, enviesado com a literatura se mantém e, caso a resposta seja positiva, de que forma continua a ser reproduzido.

2 LITERATURA E ENSINO – TEORIA E PRÁTICA

2.1 O que muda (ou não) para a Literatura a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018)

Diversos documentos oficiais, ao longo do tempo, já tentaram dar conta de um problema há muito presente dentro e fora das faculdades de Letras. André Cechinel, em seu artigo “Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC” (2019), logo de início, pontua o impasse existente no trabalho com a literatura, que quase sempre gera mal-estar inevitável. “Seja pela impossibilidade de uma distinção apriorística, estável e imanente do que chamamos de literatura, seus gêneros e formas, seja pelo entendimento de que o literário institui um pensamento do exterior em relação ao discurso” (Cechinel, 2019), o fato é que todos esses caminhos teóricos não conseguem fornecer a solidez que tanto se busca, fazendo o trabalho com literatura um tanto movediço. Nosso objeto de estudo guarda consigo particularidades que fazem com que esbarremos com uma contradição no minuto seguinte em que fazemos escolhas. Como o próprio autor pontua, talvez seja por isso que os setores de literatura das faculdades de Letras se eximam tanto de discutir os aspectos pedagógicos do seu *corpus*, fazendo com que seja um campo de instabilidade e de tratamento flexível.

Enquanto não há, em relação ao ensino de literatura, um consenso quanto ao que deve ser ensinado e como deve ser ensinado dada a dificuldade de definição do que é literatura, em termos de discussão teórica, pelo menos, outras áreas, como a do ensino de língua portuguesa, por exemplo, revelam certo entendimento uniformizado. Embora ocupando o mesmo espaço físico dos prédios das universidades ou o mesmo espaço virtual das universidades digitais do ensino de língua portuguesa e de linguística, o campo da literatura ainda luta para discernir e definir teoricamente seu objeto de estudo e como deve ser trabalhado pedagogicamente. Conforme colocamos no capítulo 1 deste trabalho, durante muito tempo (e ousado dizer até hoje), as escolhas para o campo da literatura tomavam como base as famosas histórias literárias escritas no século XX, as quais elegeram as obras, os autores e as formas de ler cada um deles de forma a compor o caminho da humanização e da formação do caráter identitário de todo brasileiro. Trata-se, como foi dito, do caminho teleológico de formação e de humanização do indivíduo, que precisa conhecer e reconhecer as cores verde e amarela nas obras eleitas para um cânone realista-nacionalista.

No entanto, mesmo essa perspectiva, muito presente nos currículos dos universitários, não ganha força como discussão didática e pedagógica, como se esta ideia já estivesse dada e consolidada e como se não valesse a pena o desgaste com as questões de ensino. É evidente, inclusive, que as linhas de pesquisa em Ensino de Literatura são mais raras dentro dos Institutos de Letras em geral, uma vez que se trata de uma área preterida. É quase como um vespertino em que ninguém deseja pôr a mão, ou por dificuldade de delimitação da metodologia, ou simplesmente pela abordagem crítica e meramente teórica com que se costumou trabalhar com literatura. Acabam importando mais as teorias sobre autor, leitor, recepção, gênero literário etc. do que como tudo isso chegará para quem está na ponta: o aluno do Ensino Médio.

Por outro lado, enquanto os pesquisadores e pensadores do assunto encontram reservas para fazer apontamentos firmes e fechados em relação ao ensino da literatura, os diversos documentos oficiais, no entanto, não se esquivam de apontar por onde a literatura deve caminhar enquanto parte do currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os parâmetros e as diretrizes tentam submeter a materialidade literária aos objetivos, às competências, às habilidades, de modo a encaixá-la e fazê-la caber dentro do caráter disciplinar, regularizador e disciplinante das suas páginas numerosas. No caso dos antigos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), Cechinel (2019) aponta, inclusive, que a literatura sofreu não apenas o enquadramento frio e pragmático das suas nuances diversas e da sua pluralidade, mas que o literário foi “subsumido por uma noção vaga e precariamente bakhtiniana de gêneros textuais - que elimina qualquer diferença ou singularidade colocada na objetividade dos artefatos ou obras por meio de uma noção genérica e improdutiva de texto” (Cechinel, 2019).

Esta parte da pesquisa propõe, então, debater e analisar como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento promovido pelo Ministério de Educação e o mais recente na discussão curricular, reserva espaço à literatura em suas prerrogativas a partir de um olhar que, embora se apresente como novo e pautado nas novas necessidades dos estudantes da contemporaneidade, revela diversos problemas que precisam ser discutidos. Em seguida, pretendemos observar como esses direcionamentos se tornam prática em livros didáticos e em currículos propriamente ditos, destacando similaridades e descontinuidades entre teoria e prática.

Em 2018, foi homologada a *Base Nacional Comum Curricular*, documento oficial em vigência que preconiza as diretrizes e parâmetros para o ensino básico, compreendendo direcionamentos tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio. Prevista na Lei

de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC apresenta traços de seus antecessores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006).

O documento apresenta caráter normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), para que “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7).

Essa Base serve, pois, como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. A BNCC, por ser parte do âmbito nacional, deve “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 7).

Seu objetivo mais amplo é “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 7).

Todos esses objetivos gerais estão previstos para os trabalhos desempenhados ao longo de toda a Educação Básica, que engloba Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta última etapa, sobre a qual se debruça este trabalho, subdivide-se em quatro Áreas do Conhecimento, previstas pela Lei de Diretrizes e Bases: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esses quatro grandes grupos, por sua vez, apresentam competências específicas:

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas **competências específicas**, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas (Brasil, 2018, p. 7).

Cada uma dessas competências específicas apresenta habilidades que serão desenvolvidas em cada etapa de ensino. Em relação à área de Linguagens, faz-se uma diferenciação entre os objetivos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 483).

Nesse trecho separado, seja sobre o Fundamental ou o Médio, é importante perceber que a palavra “literatura” ou termos equivalentes como “textos, materiais, obras literárias” não aparecem. As palavras mais relevantes, como era de se esperar para a área de conhecimento em questão, são “linguagem” e “tecnologia”. Tendo como base o conceito genérico de sistema por meio do qual o ser humano se comunica, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais, vê-se que a linguagem, traduzida como base da comunicação, que se dá sempre por meio de gêneros textuais, é o alvo das análises e dos estudos.

Claramente esse patamar dado à comunicação é importante, mas é nessa generalização que se deixa escondida, muito provavelmente de maneira intencional, a literatura em si e o seu espaço de discussão. Trata-se de, já de início, mostrar como as questões literárias estão diluídas e apagadas no cenário de gêneros textuais. Sobre a tecnologia, nota-se a necessidade de adequação às demandas dos tempos atuais, que, por meio da internet e seus canais, criam novos gêneros de comunicação, exigindo que os estudantes estejam integrados quanto às novas exigências. Basicamente, a área de Linguagens e suas Tecnologias consiste, então, em ampliar/aumentar os repertórios através do contato com diferentes usos de linguagem no âmbito das novas tecnologias e no uso criativo das diversas mídias, mostrando que todas as questões relativas à Linguagem estarão discutidas dentro da macroproblemática dos gêneros textuais, da comunicação e no desenvolvimento do indivíduo como ser completo.

Quanto à parte destinada especificamente à Língua Portuguesa no Ensino Médio, o objetivo da BNCC é possibilitar que “os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias situadas em campos de atuação social diversos” (Brasil, 2018, p. 485), assim como as outras linguagens – artes, inglês, educação física. A ideia é que os alunos saiam do Ensino Médio prontos para lidar com situações do mundo do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal, da vida pública, “de forma a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (Brasil, 2018, p. 486). O foco é, então, possibilitar tudo isso por meio do “exercício de análise de elementos

discursivos composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses - visuais, sonoras, verbais e corporais” (Brasil, 2018, p. 486).

Nessa lógica, por conta da multiplicidade de signos dos novos gêneros digitais, “propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas” (Brasil, 2018, p. 487). Dessa forma, a BNCC prevê diretrizes que vão além da cultura do impresso, mas englobam os multiletramentos e os novos letramentos. Trata-se de realizar um trabalho que envolva não somente novos gêneros, mas também novos métodos que se adequem às demandas que surgem:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos (Brasil, 2018, p. 487).

Nessa parte, vemos que o documento preconiza uma questão que não estava presente em seus antecessores. Agora, o trabalho com literatura não se centra mais no desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura, mas sobretudo na intertextualidade e na condição da produção e da recepção dos textos, de forma que o aluno elabore uma certa crítica sobre aquilo que lê, que pode ser literatura ou não. É nesse momento que a nossa resistência ao documento cresce, pois importa muito mais que o professor de literatura tenha capacidade de desenvolver com o aluno o passeio pelo campo dos textos multimodais, dos novos gêneros tecnológicos, do que de analisar junto aos estudantes textos literários complexos, que requerem tempo de análise e olhar mais cuidadoso.

O tempo inteiro a BNCC elege competências que se adequem ao utilitarismo dos tempos atuais. A escola, dentro dessa ótica perigosa, mais do que formar para fazer perguntas, deve formar para que o aluno encontre as respostas corretas que o conformem dentro do sistema já pré-concebido de instrumentalização de tudo dentro da lógica da produtividade e da lucratividade. Já nas diretrizes para o ensino, encontramos raízes do que o sociólogo Byung-Chul Han chamou de *A sociedade do cansaço*, que, de tanto a atender demandas e cobranças de alto rendimento e de habilidades, só produz pessoas mecanizadas e centradas no que é essencial para o sistema capitalista: o enquadramento no mercado de trabalho e na busca pelo lucro. Os verbos “compreender, utilizar, apreciar, mobilizar” devem estar subordinados ao desenvolvimento do campo pessoal, profissional, social do indivíduo de modo que atenda às expectativas do sistema em que se insere.

“Os alunos devem desenvolver competências e habilidades vinculadas a campos específicos que, na verdade, em sua maioria, flertam de perto com os espaços de atuação profissional, evidenciando a aversão da BNCC a processos intransitivos ou mesmo ‘inúteis’” (Cechinel, 2020, p. 42). Partindo da ideia de utilidade do conhecimento, o fundamento principal é munir – e aqui uso propositalmente o campo semântico do armamento como forma de destacar seu teor pejorativo – e proporcionar ao aluno as armas necessárias para enfrentar a luta que é travada todos os dias na guerra e na competição do mercado de trabalho, o que fica bastante evidente com a necessidade de adequação, conhecimento, diligência das novas mídias tão essenciais para a dinâmica comercial do universo contemporâneo. A questão aqui é moldar o estudante às necessidades de uma espécie de empresariado, de forma a solidificar a mentalidade de que todo conhecimento e toda atividade devem ter serventia lucrativa e de adequação à produtividade intensa de nossos tempos, moldada há muito em outros contextos.

Sobre o campo artístico-literário de Linguagens, que, por razões óbvias, nos interessa, pode-se dizer que se trata de um:

(...) espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (Brasil, 2018, p. 487).

Sobre este trecho, há de se fazer algumas considerações também importantes. Quando se fala sobre “construção da apreciação estética”, a partir de que conceitos estéticos a Base comunica? Apreciar significa estimar, dar valor, emitir julgamento. Para isso, é necessário se ter em mãos os parâmetros e as regras do jogo dessa apreciação. Se as regras, por exemplo, continuarem sendo o recorte canônico, que apreciou e aprecia muitas obras brasileiras a partir do olhar nacionalista, então ensinaremos nossos alunos que o valor desses livros está aí, nessa onda de progresso e desenvolvimento de uma autenticidade de nação. Vale mencionar que, não à toa, o termo “apreciação estética” vem seguido de um aposto que explica um pouco essa relação entre literatura/arte e formação de identidade: “significativa para a constituição de identidades”. Esse termo “identidade”, em específico, é bastante relevante, pois, quando pensamos no fio condutor da composição do cânone e da base da leitura canônica, estamos tratando de um tipo de identidade, o mais velho, na verdade, dos identitarismos, que é o da identidade nacional. Na verdade, todo processo de fruição e apreciação estética não pode ser dogmático, mas partir de um tratamento próprio e autônomo para que, assim, não seja castrador. É claro que, vale mencionar, que a BNCC não é categórica quanto à forma como essa apreciação deve ocorrer, mas é justamente nessa vagueza que se faz possível encontrar formas de

sobrevivência de um trabalho que leva aos alunos leituras já fechadas para que eles apenas reafirmem-na diante das pistas que os trechos das obras possam oferecer.

Queremos apontar uma lacuna presente entre as 7 competências específicas de Linguagens:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Quando se observam essas sete habilidades, a palavra “literatura” ou qualquer termo semelhante não aparece. A princípio, pode parecer que a BNCC não enquadra o texto literário na ótica positivista de competências, mas quando continuamos a leitura do documento, o trabalho com a literatura vai surgindo, mesmo que o espaço reservado a essa área de conhecimento seja ainda irrisório. Quando se trata de literatura especialmente, esse tipo de abordagem significa negar parte importante do que compõe o aspecto literário. Como André Cechinel aponta repetidas vezes em *Literatura, ensino e formação* (2020), “a literatura encerra uma experiência que não pode ser operacionalizada” (p. 42). Dessa forma, “não se

trata apenas de afirmar que não há qualquer vínculo direto entre a literatura e a promoção de competências e habilidades, mas sim de lembrar que o caráter formativo da literatura se apresenta na utilidade da sua inutilidade” (Cechinel, 2020, p. 42).

Ao detalhar cada uma dessas sete competências, surgem momentos em que a BNCC sugere o trabalho com textos literários. Como nosso foco aqui é a literatura, vamos apresentar esses momentos a seguir, que ocorrem, de forma direta, apenas na competência 2 e na competência 6.

Na competência 2, para que o aluno seja capaz de “compreender processos identitários, conflitos e relações de poder” envolvidos nas práticas de linguagem, a Base indica, como exemplo, a interpretação contextualizada de diversas manifestações artísticas, tal qual “um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra Sonâmbula*”. Essa sugestão é acompanhada de outras manifestações artísticas, como a pintura, a uma peça musical e um espetáculo de dança, além de textos mais técnicos, como artigos de opinião e notícias. Parece, nesse momento, que o viés humanizador e instrumentalizador sobre a literatura surge com mais força, principalmente quando se olha para o viés “identitário”. Ora, apesar de querer se distanciar do ensino canônico pautado no progresso nacionalista do Brasil, o foco em formar identidades permanece em voga. O objetivo de conferir brasilidade, de compreender como certos grupos se comportam enquanto culturais é, pois, a permanência do princípio que o projeto romântico de literatura e, posteriormente, os críticos literários seguiram (e seguem).

Na verdade, a literatura é colocada como mais uma forma artística de promover a formação acerca de identidade e relações de poder. O repertório artístico seria evocado, então, sob o olhar da antropologia, ou seja, ler literatura para que se observe e se discuta, a partir do viés temático da narrativa, como as relações entre os grupos de poder e os grupos subjugados ocorrem. Não se trata de uma compreensão do literário em si, mas de como diversos discursos artísticos dão conta de alertar os estudantes sobre os cenários históricos, políticos e sociais que estão por trás do enredo, aspecto herdado e forjado pelos livros de história literária do século passado.

Sobre a competência específica 6, cujo objetivo é permitir que os jovens sejam “capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações e apreciando-as com base em critérios estéticos” (Brasil, 2018, p. 498), os alunos deverão, inclusive, perceber que “tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes” (Brasil, 2018, p. 498). Para que alcancem essa pretensão, os estudantes devem:

(...) entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, **tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas**, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações (Brasil, 2018, p. 498).

Esse trecho requer certo olhar cuidadoso e detalhado sobre dois pontos. O primeiro que merece atenção é a preocupação com o aspecto histórico-cultural, pois é como se o identitarismo contemporâneo ecoasse o antigo, ou seja, a preocupação com os grupos culturais que caracterizam o Brasil continua, ainda que não mais com velha roupagem. O segundo ponto a ser ressaltado reside no seguinte questionamento: ao falar que o aluno deve entrar em “contato e explorar manifestações artísticas e culturais”, uma certa superficialidade emerge. Ter contato seria apenas ler um resumo? Seria apenas reconhecer que um autor e uma obra são parte de um estilo romântico, realista, modernista etc.? Seria ler brevemente partes de obras maiores apenas como forma de enquadrá-las em critérios e escolhas? Tudo isso não é respondido de forma clara, o que se torna um problema, visto que, se há um passado (e ainda um presente) sólido de apreciação e de solidificação de ensino de história da literatura, definida a partir do critério nacionalista, é bem possível que esse “contato” com as obras canônicas seja simplesmente uma continuidade do trabalho pedagógico que se fundou com a didatização da historiografia literária. Mais ainda: esse “contato” seria apenas para conhecer essas estruturas e esses olhares sobre o cânone ou seria um caminho para questioná-lo, revisá-lo, contrapô-lo? No contexto do documento, pautado na instrumentalização do conhecimento, ousar dizer que o que fica subentendido é o contato superficial, como a própria palavra “contato” parece revelar à primeira vista.

Ter contato seria, então, tomar conhecimento de que tais obras existem e têm relevância, ainda que as justificativas para isso sejam formuladas de forma superficial e mediante leitura de pequenos trechos e de análises mecanizadas. Fica de fora, é claro, o questionamento das estruturas e das leituras canônicas, uma vez que o foco, na verdade, não é a crítica, mas a instrumentalização e a preparação do aluno para as demandas profissionais e acadêmicas que surgirão com vestibulares e concursos.

No entanto, de forma quase contraditória com o que preconizou até este momento, a BNCC recobra que a prioridade deve ser a leitura do texto literário, tantas vezes preterido nas aulas de língua portuguesa:

(...) a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo

como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 498).

O documento oficial destaca a importância de dar à obra literária íntegra o valor que merece. O pressuposto apontado acima é o de que o protagonismo não tem sido do material literário, uma vez que ele é substituído por formatos mais palatáveis. Entretanto, apesar dessa aparente boa vontade de reconhecer a necessidade do contato integral com a materialidade literária, diante de tantas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, parece que o tempo para ler obras de forma integral se perde. Como seria feita essa recolocação “como ponto de partida para o trabalho com literatura”? E mais: como fazer isso diante de outras preocupações que a própria BNCC apresenta: a comunicação e a expressão de emoções e sentimentos do “eu” aluno em formação? Não se trata mais de dar conta apenas da leitura da literatura e dos esforços que a interpretação exige, mas também de usar a literatura, tanto na ação de ler, como de escrever, como expressão de si e das questões sentimentais e emocionais.

Essa justificativa do trabalho com literatura se dá a partir de uma visão funcional da própria literatura, já que esta “enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (Brasil, 2018, p. 498). Por conta da forma como organiza as palavras, “ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (Brasil, 2018, p. 498).

Para atingir esses objetivos mais específicos, deve ser levada em conta:

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (Brasil, 2018, p. 502).

Nesse ponto, fica claro o propósito humanizador que a Base preconiza para a literatura. É por meio do contato com a diversidade cultural que o aluno conseguiria aumentar sua visão de mundo e sua percepção, colocando em contraposição as novas visões veiculadas pela literatura e as antigas já internalizadas no estudante. O propósito aqui seria ler para se humanizar a partir dos diferentes contatos com literaturas de contextos diferentes e de nichos diferentes.

Na sua obra famosa e já muito referenciada, Antonio Candido (1995) destaca o caráter humanizador da literatura, já que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. Porém, como André Cechnel (2019) bem destaca, “se a literatura humaniza, ela certamente

não o faz pela via temática, por um código ético-moral rígido, por uma defesa das minorias ou da natureza, por nos ensinar a desafiar ou resistir às leis”, mesmo que tudo isso possa decorrer de suas operações. Seguir a premissa de que a literatura compreende uma espécie de agenda de humanização, de que ler sobre determinado tema vai fazer com que alguém seja mais humano é antropologizar seus conteúdos. “O certo é que a literatura não atende a uma agenda específica, e talvez resida aí, paradoxalmente, parte do seu caráter formativo” (Cechinel, 2019). É no desconforto que emerge a possibilidade de formação da literatura, ou seja, no seu movimento contrário, e não no de conformidade.

Outra questão a ser levada em conta é “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (Brasil, 2018, p. 502). Antes de tudo, devemos comentar o quanto essa prerrogativa é vaga. A que tradição literária brasileira e portuguesa a BNCC se refere? Muito provavelmente à tradição veiculada pelas extensas histórias literárias escritas em meados do século XX que canonizaram tanto as obras, quanto as formas de ler essas obras. Mais ainda: como essas escolhas devem ser inseridas? Como devem ser trabalhadas? Parece que se trata muito mais de utilizar essa tradição literária como forma de engrandecimento e alargamento do repertório literário do que analisá-la segundo uma perspectiva crítica e questionadora.

Nesse cenário, parece emergir um problema de contradição e falta de clareza. Como a própria BNCC afirma, deve-se ter, além do contato integral com obras do cânone ocidental ou da tradição literária, a “ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (Brasil, 2018, p. 503). Como conjugar a necessidade de uma análise produtiva e sólida de obras por inteiro com a necessidade de se formar um repertório amplo das diferentes formas de expressão, que conjugam literatura juvenil, periférico-marginal, os clássicos, o popular, a cultura de massa etc.?

Com essas diretrizes mal relacionadas, o resultado acaba sendo a vagueza de um discurso que, por tentar englobar a tudo e a todos, acaba não discutindo e ficando aquém das discussões tão caras para o ensino de literatura. Não há clareza sobre o que, de fato, sai ou entra do ramo do trabalho com literatura, ficando ao bel prazer de autores de livros didáticos, de professores, de alunos decidirem o que abordarão e como abordarão. Isso só faz com que a literatura fique cada vez menos revestida de metodologia, de solidez enquanto conhecimento técnico para ser apenas uma área de fruição solta e livre, adaptável ao gosto de quem gosta de ler.

Na página 503, ainda, preconiza-se a “análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos”. O ponto de alcance parece ser mais o contato com essas obras dada a sua importância para a tradição da crítica literária do que o questionamento do olhar já cristalizado e canonizado que se tem para esses clássicos. Parece que apresentar *Iracema*, *Grandes Sertões*, *Dom Casmurro*, por exemplo, é apenas uma tarefa que dará conta de ampliar repertório do aluno, o que, diga-se de passagem, pode ser facilmente realizado a partir de vídeos e resenhas, sem haver a leitura da obra integral. Se o propósito é que o aluno conheça os pilares da tradição, basta saber mencioná-los ou, no máximo, conhecer seus enredos e suas temáticas. Muitas vezes, nossa prática em sala de aula revela que os alunos são bem capazes de remontar toda a linha do tempo dos estilos de época sem esquecer o nome de um autor sequer, mas têm infinitas dificuldades para tecer leituras mais complexas de poemas e narrativas e de reconhecer estratégias linguístico-literárias desses mesmos autores e de suas obras.

Sobre a escrita literária, a premissa é a de que “ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas” (Brasil, 2018, p. 503). Nesse âmbito, o foco deve ser compor “certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade que envolve reinventar, questionar e descobrir-se” (Brasil, 2018, p. 503). Então, a escrita literária envolve “uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais” (Brasil, 2018, p. 504). Sendo assim, desenvolver a prática de escrever possibilita a compreensão de emoções e sentimentos que outros textos não poderiam abrigar, proporcionando certo amadurecimento e desenvolvimento importantes para o aluno do Ensino Médio. É evidente que a questão individual prevalece nesse âmbito, sendo a literatura colocada dentro de um aspecto terapêutico, de autoconhecimento, dialogando com toda a linguagem da própria BNCC.

Se o viés principal é formar integralmente o estudante, nada mais justo que suas questões socioemocionais façam parte desse pacote de ferramentas que devem estar na bagagem dos alunos e, para isso, a literatura, mais uma vez, é instrumentalizada, recebe mais um aspecto utilitarista para dar conta. No entanto, dado que a literatura é constituída “de objetos particulares e recorrentes, que não podem nem devem, portanto, resultar da simples motivação criativa individual, principalmente numa fase em que o contato com a literatura necessita da escola para passar por um amadurecimento analítico e criativo” (Cechinel, 2019), esse tipo de abordagem se torna problemática.

Em vez de formar leitores exigentes, capazes de traçar correlações e elaborar críticas pertinentes de suas leituras, vamos alimentando uma cultura do “eu”, em que a argumentação

lógica e sólida é diluída em premissas extremamente pessoais de gosto que pouco contribuem para a discussão mais ampla de literatura, de obra, de cânone. Se o aluno não é ensinado a analisar os processos linguísticos, as escolhas, as particularidades de cada obra, então, a literatura cai num perigoso limbo, feito apenas para aqueles que foram agraciados pelo gosto por livros, perdendo sua força enquanto conteúdo a ser ensinado dentro das escolas. Em vez de se tornar uma combativa, um lugar de não adequação, a literatura vai se moldando às necessidades deste tempo, com a escola sendo a extensão de uma escrita criativa que já é feita em redes sociais, sem provocar o desconforto e a crítica que fazem parte da sua essência.

A BNCC apresenta direcionamentos para o ensino de literatura nas escolas brasileiras que, de certa forma, se preocupam com a superação da perspectiva historicista tradicional por não apresentar uma linguagem pragmática e cortante acerca dos estilos de época, porém, a partir do discurso identitário, deixa espaço para que ela se mantenha. Não fica claro o que deve ser feito no que se refere à “inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais”, uma vez que não se explicita que tipo de leitura será impulsionada. Essa falta de clareza dos documentos oficiais já era comum nos PCNs, que em momentos distintos, ora preconizam o tradicionalismo canônico, como em 2006, ora preconizavam o multiculturalismo, como em 2000.

Além disso, dadas todas as possibilidades apresentadas, o professor acaba conseguindo manter a sua flexibilidade de escolha, pois tanto o aspecto multicultural/universal, quanto o nacional são aventados. Ora, se o educador já foi formado por uma perspectiva que o inclina ao ensino da história literária canônica, acaba encontrando espaço para mantê-la. Infelizmente, dentro das faculdades de Letras do âmbito público e do privado, o currículo volta-se para a história literária, seguindo o caminho teleológico já preconizado e as leituras canônicas de autores canônicos. “Longe de defender, atacar ou harmonizar teoricamente questões como o ensino do cânone e o lugar dos demais artefatos culturais, o documento apenas silencia sobre elas, propondo uma reconciliação improvável” (Cechinel, 2020, p. 46).

2.2 O currículo do Ensino Médio segundo a Secretaria do Estado do Rio de Janeiro

Em 2022, a SEEDUC apresentou uma versão preliminar do Currículo Referencial do Rio de Janeiro: Ensino Médio, fundamentado nas premissas do Novo Ensino Médio. “Seguindo os pressupostos da BNCC em relação a uma pedagogia das competências (...), o Currículo

Referencial do Estado do Rio de Janeiro relaciona a legislação brasileira vigente às habilidades e competências a serem desenvolvidas no processo educativo” (SEEDUC, 2022, p. 13). O propósito do documento é “alinhar os conceitos propostos pela BNCC com as especificidades encontradas na rede” (SEEDUC, 2022, p. 15). A ideia seria a utilização do documento por toda a rede estadual de ensino a partir do 3º bimestre do ano letivo de 2022.

Cada currículo foi “delineado e organizado de maneira progressiva, em séries ou módulos, nos quais foram indicadas competências, habilidades gerais, habilidades específicas e os objetos de conhecimento essenciais para cada componente curricular” (2022, p. 17). Depois da consulta do Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro (DOC-RJ) e da BNCC, promoveu-se a participação de docentes no processo da elaboração do currículo por meio de consulta pública. “Dessa maneira, sistematizou-se a disposição sugerida pelos docentes para cada bimestre, em cada um dos componentes curriculares, finalizando-se a organização dos Currículos” (SEEDUC, 2022, p. 17).

Para pautar essas mudanças, a Secretaria divulgou Componentes Curriculares para as três séries do Ensino Médio, os quais analisaremos a seguir, de modo a observar a distribuição do conteúdo de Literatura por entre as Habilidades de Língua Portuguesa e os objetos de conhecimento preconizados pela área. Assim, verificaremos se a perspectiva da historiografia literária tradicional ainda está presente nos currículos, mesmo depois da aprovação da BNCC. Reiteramos que selecionamos apenas as Habilidades e os Objetos correspondentes ao Campo Artístico-literário da Base.

Sobre a Literatura para a 1ª série do Ensino Médio:

Habilidades de Língua Portuguesa	Objetos de Conhecimento
(EM13LP48) – Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileiro ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para receber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	Percepção de textos de literatura brasileira e da literatura ocidental pertencentes a diferentes autores e obras. Quinhentismo: Literatura de informação e literatura de catequese.
(EM13LP01) – Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto	Linguagem literária e efeitos de sentido. A Literatura no Brasil colônia: Barroco e Arcadismo. Figuras de linguagem.

<p>sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p>	
<p>(EM13LP24) – Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendem expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.</p>	<p>Práticas de letramento literário. Variações linguísticas. Texto narrativo.</p>

Para a 2ª série do Ensino Médio:

Habilidades de Língua Portuguesa	Objetos de Conhecimento
(EM13LP49) – Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu-lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos	Estilo de época: Romantismo. Romances, poesias e crônicas.
romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	
(EM13LP04) – Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamento e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	Leitura de obras literárias e elaboração de resumos e resenhas críticas. Estilos de época: Realismo e Naturalismo. Cientificismo. Abordagem social, urbana e cotidiana dos textos literários. Relações interdiscursivas e intertextuais entre os textos e obras consagradas e textos contemporâneos.

<p>(EM13LP52) – Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogo com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.</p>	<p>Letramento literário. Leitura de obras que influenciaram a construção da literatura brasileira. Análise crítica de obras significativas da literatura portuguesa, literaturas de base indígena, afro-brasileira, literaturas de denúncia social com vistas à apreciação de aspectos estéticos, étnicos e historiográficos.</p>
<p>(EM13LP46) – Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos,</p>	<p>Leitura de obras literárias de repertório latino-americano. Textos da literatura brasileira e da literatura ocidental representativos de culturas e identidades distintas.</p>
<p>para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.</p>	
<p>(EM13LP53) – Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i>, e-zines etc.).</p>	<p>Estilo de época: Simbolismo. Livre produção literária.</p>

Para a 3ª série do Ensino Médio:

Habilidades de Língua Portuguesa	Objetos de Conhecimento
(EM13PL20) – Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando, valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	Produção de textos literários em espaços físicos, artísticos e digitais.
(EM13LP50) – Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	Intertextualidade e interdiscursividade. Escolhas lexicais, semânticas e linguísticas na construção de efeitos de sentido. Modernismo.

Ao se colocar os três anos do Ensino Médio em paralelo, fica evidente que as histórias literárias, que ganharam espaço no século XX e que, segundo Franchetti (2013), já deveriam ter encontrado certo declínio (pelo menos em teoria), parece que estão bastante vivas, ainda que diante de uma nova roupagem, como Base Nacional Comum Curricular (2018). É interessante observar como a lacuna e a falta de precisão do lugar da literatura no documento oficial, que, à primeira vista, não corrobora a visão dos estilos de época, proporciona que a parte prática, ou seja, a composição do currículo da SEEDUC-RJ a partir das diretrizes e dos parâmetros da Base, reforce o modo de apresentar a literatura como Afranio Coutinho, Antonio Candido e Alfredo Bosi o fizeram no século passado em suas histórias literárias.

É de se esperar que isso aconteça na medida em que a mentalidade teleológica de literatura como aquela que seria capaz de formar e desenvolver o brasileiro foi amplamente reforçada por longo tempo tanto por quem participou da escrita das obras literárias, como pontuou Rouanet (1996) sobre o projeto romântico, mas também e principalmente em relação

à leitura das obras na chave nacionalista-realista. Não à toa, o trabalho da Literatura como disciplina propriamente dita começa com a abordagem do Romantismo, estilo de época que, segundo críticos como Antonio Candido, carrega consigo a responsabilidade de iniciar o caminho do progresso, do desenvolvimento, da autonomia da árvore literária brasileira, que começaria a dar verdadeiros frutos a partir de 1822, ano de nossa independência política.

Cechinel (2020) demarca que “decorre desse instinto de nação do século XIX”, que deu à literatura o caráter de disciplina autônoma, “a forma como os currículos organizam e estruturam o estudo do literário a partir das literaturas nacionais, distribuindo ‘conteúdos’, autores e obras ao longo de uma faixa temporal que segue linearmente desde o ‘surgimento’ de determinada tradição local até o balanço contemporâneo” (Cechinel, 2020, p. 22). Assim, são as supostas conquistas literárias do povo que vão sendo pontuadas nesse currículo, fazendo-o enrijecido e pouco inovador, pois a ideia é muito mais fazer com que o aluno adquira os repertórios e as ferramentas para se tornar um mero conhecedor de obras e autores que o serão apresentados a partir de uma visão já pré-concebida, e não a partir de um caráter ativo e construtor, de um trabalho realmente árduo de leitura real e integral por meio de discussões e autonomia por parte da turma com seu professor. A agenda pré-concebida deverá, dessa forma, ser assimilada pelo aluno do Ensino Médio da rede pública estadual (e isso se estende à rede privada), indo de encontro a todo caráter questionador e incômodo que a literatura pode provocar.

Como se nota, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Simbolismo e Modernismo, as tradicionais escolas literárias, são os pontos principais a serem abordados pelos professores do Ensino Médio nesse currículo proposto pela SEEDUC-RJ que, bem provavelmente, só vão promover um trabalho que já viram acontecer na universidade por meio das disciplinas de

Literatura Brasileira I, II, III..., que também se organizavam nesta lógica: um semestre inteiro para estudar autores românticos na poesia e outro semestre para a prosa; um período para as letras de Machado de Assis – pontuado como o mais importante pelo seu caráter crítico do romantismo e antecipador de vieses modernistas; um período para poetas modernistas das três gerações e outro para romancistas de um Brasil esquecido que davam a conhecer terras, dores, tristezas que, em outros momentos, não tinham encontrado espaço.

Essa discussão sobre a literatura na formação do profissional de Letras precisa ganhar atenção, visto que as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), há quase 20 anos, já preconizavam que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (Brasil, 2006, p. 54). Todavia, tal alerta não ganha corpo na prática, como se observa no currículo em

questão e como se verá na análise dos livros didáticos que virão a seguir. O impasse permanece vivo com a BNCC, que, mesmo não abordando de forma direta e sólida as questões dos estilos de época, não se posiciona de forma contrária e ainda abre precedentes ao dizer que deverá se “analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana”, tudo isso com base em ferramentas da crítica literária.

Parece que, mesmo com a dificuldade de insistir hoje nas versões teleológicas da história da literatura brasileira, dados os diversos trabalhos e as diversas discussões da problemática de se assumir um plano de literatura e de cânone que fazem parte de um projeto de nação do homem branco elitista, parece que “na falta de um outro princípio articulador mais forte, estamos condenados a revisitar mecanicamente em meio aos vários alertas dos perigos” (Cechinel, 2020, p. 23).

Nabil Araújo (2020) relata, em entrevista concedida à revista *Palimpsesto (UERJ)*, que, depois de longo trabalho com livros didáticos do PNLD e de análise profunda dos PCNs e das OCEM, chegou à conclusão de que os documentos oficiais estariam atravessados por “duas macroperspectivas teórico-pedagógicas opostas, as quais, em alguma medida, ainda dividem o campo da discussão acadêmica sobre ensino de literatura” (2020, p. 5). A primeira estaria “ancorada na tradição acadêmico-escolar da História Literária nacional(ista)”, a qual foi chamada pelo autor de “autoritarismo canônico”, e a segunda estaria “sintonizada com a insurgência contracanônica promovida pela voga acadêmica dos Estudos Culturais”, ao qual chamou de “permissividade multiculturalista”.

O que vemos aqui (e como poderemos continuar vendo no tópico acerca dos livros didáticos) é que essa coexistência de que trata Nabil Araújo parece não ter sumido do âmbito acadêmico e do fazer pedagógico. Na BNCC, a ideia da necessidade de se ampliar um repertório multicultural e multimodal que possa formar e instrumentalizar o aluno parece vigorar sob a perspectiva de prepará-lo para as demandas profissionais e acadêmicas que o aguardam, visão que, inclusive, colocou o texto literário dentro do trabalho com textos em geral, como se o contato com diversos gêneros, assim como o literário, fosse suficiente para a sua formação, preterindo-se obviamente qualquer profundidade do processo. Entretanto, quando analisamos esse currículo da Secretaria do Estado fluminense, parece que o “autoritarismo canônico” ainda continua em voga, mesmo que a história da literatura, pelo menos em tese, já tenha encontrado seu apogeu e o seu declínio.

É nesse momento que se faz necessário pontuar que não é possível “haver modificação efetiva na pedagogia literária de nível básico (fundamental e médio) sem mudança efetiva na

pedagogia literária de nível superior (voltada para a formação do professor da educação básica)” (Araújo, 2020, p. 6). No currículo da Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apenas título de exemplo, podemos pontuar que as literaturas que aparecem no fluxograma da licenciatura em Português/Literaturas são apenas: a clássica (2 períodos), a portuguesa (6 períodos) e a brasileira (6 períodos). Em Literatura Brasileira I, na indicação de bibliografia presente no ementário, de sete obras indicadas, seis são de história da literatura. Vejamos:

- 1 – AMORA, Antônio Soares. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1968.
- 2 – ARARIPE JÚNIOR. *Obra crítica*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1958-1970. 5 v.
- 3 – BOSI, Alfredo. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1970
- 4 – CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Martins, 1971. 2 v.
- 5 – _____ & CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971-72. 3 v.
- 6 – COUTINHO, Afrânio, dir. *A literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1968-71. 6 v.
- 5 MERQUIOR, José Guilherme. *De Anchieta a Euclides*; breve história da literatura brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- 7 – MOISÉS, Massaud. *História da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1983-89. 5 v.

Não espanta, portanto, que o currículo proposto pela SEEDUC, segundo consulta com docentes, seja permeado pela história da literatura. Se o professor tem como “livros de cabeceira” os exemplares de Amora, Bosi, Candido, Coutinho, Merquior, Moisés, todos substanciais na sua formação, é evidente que haverá influência direta, ainda mais se esse mesmo professor, inclusive, guardar como memória afetiva a sua própria educação básica que, mesmo em momentos bem anteriores ao magistério, também tiver sido contemplada pelas questões historiográficas.

Todo esse cenário parece contrapor o que afirma Todorov em seu famoso *A literatura em perigo* (2010): “o professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível” (Todorov, 2010, p. 41). Nesse caso, o que o professor aprendeu na faculdade não só dá base como se simplifica para caber na agenda da educação básica. Em vez de, na graduação, o professor questionar o padrão nacionalista do cânone, ele aprende que a apreciação estética desses livros chamados canônicos devem ser feitos pelo viés teleológico de progresso de nação. Assim, o docente não só não deixa invisível aquilo que não deveria ser praticado nem na universidade, como apresenta uma versão “*pocket*” da história literária que tanto consumiu e reforçou na graduação. Faço aqui, inclusive, um depoimento pessoal: apenas na pós-graduação tive o contato com

textos e discussões que levantavam essa questão sobre o cânone de maneira mais aguda. Na grade curricular da graduação, o apego aos aspectos dogmáticos era bastante frequente e incentivado.

A materialidade desse currículo da SEEDUC-RJ, portanto, só representa uma primeira amostra de que a pedagogização do nacionalismo ainda não morreu frente à Base Nacional Comum Curricular. Mesmo ao lado das competências e das habilidades que, como já apontamos, tentam promover um ensino contextualizado, dinâmico e mais apropriado às demandas de nosso tempo (ainda que aí também resida problemáticas quanto ao trabalho com o literário conforme pontuamos anteriormente), podemos observar que o ensino segundo estilos de época que marcam uma linha do tempo de progresso como pressupunham as histórias literárias e a forma de ler o cânone estão presentes ainda em 2022.

No próximo ponto, verificaremos como essas questões encontram ou não espaço também nos livros didáticos. Como tratavam do ensino de literatura antes e como tratam depois da BNCC? O passado nacionalista ainda vive no presente ou já fora superado? É o que tentaremos responder a seguir.

2.3 Literatura no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio

No contexto de tendências e renovações documentais e com a tradicional historiografia literária brasileira supostamente superada nas práticas de sala de aula, pretende-se investigar, em materiais didáticos para Ensino Médio, se, de fato, o estudo de língua/literatura se distanciou da organização em estilos de época das histórias literárias e se a menção das obras ainda permanece figurando no lugar do trabalho mais conectado com a matéria literária propriamente dita. Deseja-se examinar a ferramenta didática para compreender como a literatura tem sido representada na fase básica da educação, principalmente naquele momento em que Literatura adquire letra inicial maiúscula, ou seja, recebe título de disciplina oficial da grade escolar. Será que os materiais têm sido pensados, escritos e trabalhados em prol de uma escolarização literária sólida, voltada para a formação de leitores e escritores críticos, maduros, independentes? Ou será preciso reconhecer que ainda se mantém o seguinte estado de coisas?

A concepção do livro didático, apesar de algumas novidades, é sempre a “tradicional”, entendendo-se aí a da convencional história da literatura, enquanto a dos documentos

do Estado, ainda que eles não explicitem claramente uma base teórica, diversifica o elenco de obras, incluindo não só referências contemporâneas como abrindo o leque de gêneros (...) (Rezende, 2013, p. 103).

2.3.1 Antes da Base Nacional Comum Curricular

Como parte do corpus de análise deste trabalho, selecionamos, primeiramente, dois livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2017 e 2018. Ambos têm ampla circulação pelas escolas públicas e privadas, sendo seus autores conhecidos no ramo e antecedem a nova Base Nacional Comum Curricular.

A primeira obra tem como título *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Por se tratar de uma coleção composta por três volumes, voltada ao Ensino Médio, selecionamos o de número 2, por apresentar as noções sobre Realismo e Machado de Assis e, assim, possibilitar o cumprimento das propostas desta pesquisa.

Nas primeiras páginas do livro, os autores apresentam as seções aos alunos, de forma a tornar o material teórico mais palatável e didático. Ao demonstrarem como o livro está organizado, a opção pelo trabalho tradicional com a literatura já se evidencia. Vejamos:

Figura 1 – Conheça o seu livro



Fonte: Cereja; Dias Vianna; Damien. 2016, p. 5.

Figura 2 – Sumário

■ CAPÍTULO 1 - A PROSA ROMÂNTICA NO BRASIL (I) - O NUMERAL - A CRÔNICA (I)	
LITERATURA: O ROMANCE INDIANISTA E O ROMANCE REGIONAL	100
José de Alencar	101
Foco no texto: trecho de <i>Iracema</i>	102
Visconde de Taunay	105
Foco no texto: trecho de <i>Inocência</i>	105
LÍNGUA E LINGUAGEM: O NUMERAL	108
Foco no texto: tira de Caco Galhardo	108
Flexão dos numerais	111
Gênero	111
Número	111
Texto e enunciação	114
PRODUÇÃO DE TEXTO: A CRÔNICA (I)	117
Foco no texto: “Amai o próximo, etc...”, de Marina Colasanti	117
Hora de escrever	122

Fonte: Cereja; Dias Vianna; Damien, 2016, p. 9.

Figura 3 – Sumário 2

■ CAPÍTULO 2 - O REALISMO E O NATURALISMO NO BRASIL - O VERBO (II) - A ENTREVISTA	
LITERATURA: O REALISMO E O NATURALISMO NO BRASIL: MACHADO DE ASSIS E ALUÍSIO AZEVEDO	211
Machado de Assis	212
<i>Dom Casmurro</i>	212
Foco no texto: capítulo de <i>Dom Casmurro</i>	213
Aluísio Azevedo	216
<i>O cortiço</i>	216
Foco no texto: trecho de <i>O cortiço</i>	217
Entre textos: trecho de <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis, e trecho de <i>A audácia dessa mulher</i> , de Ana Maria Machado	220
LÍNGUA E LINGUAGEM: O VERBO (II)	224
Foco no texto: anúncio do Verdes Mares	224
Reflexões sobre a língua	225
Relatividade das classificações verbais	225
Verbos irregulares e anômalos, defectivos e abundantes	227
Texto e enunciação	230
PRODUÇÃO DE TEXTO: A ENTREVISTA	231
Foco no texto: entrevista com o <i>rapper</i> Emicida	231
Hora de escrever	234

Fonte: Cereja; Dias Vianna; Damien, 2016, p. 10.

Seja na parte “Conheça seu livro”, seja no sumário, de antemão, o aluno já reconhece que a sua aprendizagem de literatura será feita por meio de períodos literários, tal qual a tradição

prevê, o que se confirma nas seções. Nos trechos do sumário, nota-se explicitamente que a organização proposta por Afrânio Coutinho em meados do século passado permanece na contemporaneidade, em materiais publicados em 2016 e 2017: os estilos de época – Romantismo, Realismo, Naturalismo, Simbolismo – são a abordagem escolhida para os estudos que se supõem literários. Fica evidente que, pelo menos a princípio, o estudante terá contato com uma organização próxima à das histórias literárias, tradicionais quanto à escolha, abordagem e justificação do cânone e da literatura dita brasileira.

No capítulo 2, intitulado “O Realismo e o Naturalismo no Brasil/ O Verbo (II)/ A entrevista”, na primeira parte (destinada aos conhecimentos literários), os autores apresentam uma espécie de resumo sobre o que foi cada um desses movimentos estéticos, o seu contexto de produção, seus principais autores e, obviamente, as obras mais marcantes dos períodos. Em menos de meia página, toda a complexidade e a profundidade de um período que compreende Aluísio Azevedo e Machado de Assis se colocam em uma pretensa apresentação, que vale a pena ser lida na íntegra para vias de análise.

Os autores realistas rejeitaram a idealização feita nas narrativas românticas, mas, de certo modo, conservaram alguns traços do romance romântico, como a descrição da vida social e a análise psicológica das personagens. Assim, com base na razão, na objetividade e na observação dos fatos e do comportamento humano, o Realismo brasileiro aprofundou de modo singular nos romances a descrição do ambiente, dos costumes urbanos e regionais e a análise do caráter do ser humano e dos conflitos psicológicos (Cereja; Dias Vianna; Damien, 2016, p. 211).

Nesse primeiro parágrafo, observa-se o caminho teleológico apontado por Hansen: o período literário mais recente representa sempre uma superação do anterior em um caminho em busca de maior entendimento sobre o que é a arte, a função da literatura e a humanidade. Quando se destaca que “os autores realistas rejeitaram a idealização feita nas narrativas românticas” por terem a razão e a objetividade como foco, parece que os realistas/naturalistas conseguiram acrescentar algo à literatura que os colocam mais à frente nessa “linha do tempo” do desenvolvimento da literatura tanto universal, quanto nacional.

Mais ainda, vale pontuar que, se um texto começa dizendo que houve uma rejeição de uma tendência até então consagrada, é necessário que haja uma explicação para isso. Podemos dizer, pois, que o contexto histórico é apresentado sem profundidade. Como o mundo de fato mudou e não era mais lugar para o ideal romântico? Esses questionamentos são válidos na medida em que a própria unidade se propõe a tratar da história social do Realismo e do Naturalismo, mas se contradiz quando não aprofunda o aspecto histórico a que dá destaque.

No segundo parágrafo, há uma distinção entre os dois movimentos:

O Naturalismo se distingue do Realismo por se aproximar mais estreitamente das teorias do evolucionismo de Darwin, do positivismo de Comte e do determinismo de

Taine, procurando explicar as condutas humanas como resultado de fatores biológicos e sociais. Assim, para os naturalistas, elementos como a hereditariedade e o meio social eram fatores condicionantes das atitudes e dos destinos de suas personagens (Cereja; Dias Vianna; Damien, 2016, p. 211).

Se existe uma intenção de distinguir as escolas literárias, seria necessário um maior aprofundamento nessa parte também. Se ambos estão tão próximos no nível da tendência estética, como podem ainda ter tantas diferenças? Colocar em certas “caixas” antes de se ter o contato com as obras só vai provocando uma espécie de categorização que impede que uma leitura menos artificial e direcionada seja feita pelos alunos.

Por fim, um compilado de obras e seus respectivos autores é apresentado:

No Brasil, o Realismo e o Naturalismo tiveram repercussão entre 1870 e 1900, por influência direta de escritores franceses, como Émile Zola, fundador do Naturalismo na França, e de escritores portugueses, como Eça de Queirós. As obras que marcam o início dessas tendências estéticas no Brasil são, respectivamente, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880), de Machado de Assis, e *O mulato* (1881), de Aluísio Azevedo. Destacam-se também, na prosa realista, Raul Pompeia (1863-1895), com *O Ateneu* (1888), e, na prosa naturalista, Inglês de Sousa (1853-1918), com *O missionário* (1882), e Adolfo Caminha (1867-1897), com *O bom crioulo* (1895) (Cereja; Dias Vianna; Damien, 2016, p. 211).

Nota-se, pois, que, antes de qualquer contato com uma obra em si, o aluno recebe uma série de informações que situam, caracterizam e colocam em classificações as obras que ainda serão apresentadas, mesmo que em partes. De fato, não há um trabalho de leitura dos romances que possa suscitar um contato do aluno com o texto analisado sem o enviesamento tradicional prévio. Na verdade, esse movimento feito pelo livro didático leva ao conhecimento menos crítico: o estudante já tem em vista as características das obras do período e centrará seu trabalho em reconhecê-las em autores e seus fragmentos.

Depois de apresentar as referências centrais do período dito realista, o livro continua seu desenrolar histórico-biográfico apresentando o autor principal do movimento, Machado de Assis, cuja obra é assim sintetizada:

Na vasta obra que produziu, o autor se notabilizou como um ficcionista que, em linguagem concisa e permeada por ironia e ambiguidade, realizou uma profunda reflexão em torno dos conflitos psicológicos e dos dramas da vida interior. Sua prosa equilibrada, sem excessos descritivos, retrata a paisagem urbana e o homem cotidiano, envolto em suas contradições, incertezas, esperanças e fraquezas (Cereja; Dias Vianna; Damien, 2016, p. 212).

Mais uma vez, a caracterização ocorre antes de uma análise direta do material literário, fazendo com que o pensamento dedutivo se configure como o principal caminho de leitura do texto machadiano, ou seja, as premissas da sua escrita são usadas para obter conclusões sobre o livro em questão – *Dom Casmurro*. Antes disso, é apresentada uma sinopse do romance. Outra vez, diversos textos, que não o literário, destacam-se para o aluno em primeiro plano.

Figura 4 – Dom Casmurro

Dom Casmurro

Em *Dom Casmurro*, o protagonista e narrador da história é Bento Santiago (Bentinho/Dom Casmurro). Com o propósito de “atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência”, o protagonista se propõe a escrever a história de sua vida, centrada na relação entre ele e Capitu (Capitolina).

Quando adolescentes, Bentinho e Capitu se descobrem apaixonados; porém, havia um impedimento para a concretização desse amor: a promessa da mãe de Bentinho de torná-lo padre. Depois de um tempo no seminário, onde conhece Escobar, que se torna seu melhor amigo, Bentinho consegue se livrar do compromisso clerical. Forma-se em Direito, casa-se com Capitu, tem um filho, Ezequiel, e mantém estreita amizade com o casal Escobar e Sancha. Escobar morre afogado no mar e o protagonista, ao observar o sofrimento de Capitu no velório, começa a suspeitar que sua mulher o traía com o amigo. A semelhança de Ezequiel com Escobar aumenta a desconfiança de Bentinho, provoca conflitos com Capitu e o fim do casamento.

Em *Dom Casmurro*, não há nenhuma prova decisiva a respeito do adultério. Bentinho, um ciumento obsessivo e confesso, apresenta os fatos sob seu ponto de vista, não havendo no romance outra testemunha que confirme ou negue a possível traição da mulher e do amigo. Por isso, a narrativa, toda permeada de ambiguidades, não possibilita uma resposta definitiva em relação à inocência ou à culpa de Capitu.

Dom Casmurro e os demais romances de Machado de Assis retratam a paisagem e o ambiente social do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, porém, pela genialidade com que o autor analisa a alma humana, superam as limitações do tempo e do lugar e alcançam uma projeção universal e atemporal.

Fonte: Cereja; Dias Vianna; Damien, 2016, p. 212.

Definitivamente, devemos ponderar sobre a escolha por apresentação de resumos de romances. Se, por um lado, pode ser uma saída para a escassez de tempo de professores e alunos consumidos por muitas tarefas e uma saída para a falta de infraestrutura e de acesso ao livro no contexto brasileiro, por outro, só diminui o desejo pela leitura completa da obra. Sabemos que um livro como *Dom Casmurro* pode (e, muitas vezes, faz) assustar os adolescentes de dezesseis anos dada a complexidade com que não estão acostumados. Se apresentamos um resumo, a probabilidade de que se contentem com essa leitura é bastante alta, ainda mais se essa alternativa tiver sido apresentada como ponto de partida para uma leitura integral do livro que, como de costume, dificilmente acontecerá. Devemos, portanto, repensar a estratégia de forma a conseguir alternativas mais atraentes e que conectem o aluno com o material literário antes de tudo.

No livro *Por que estudar literatura?* (2012), Vicent Jouve reafirma a necessidade da análise do material escrito como parte fundamental do estudo literário: “vimos que, na obra literária, o sentido (enquanto sintoma) passava essencialmente pelo significante. A análise da escrita é, então, a melhor forma de ir ao enalço dos conteúdos explícitos da obra” (Jouve, 2012, p. 149). Tal análise não é impulsionada nem sequer esboçada nessa primeira parte da Unidade.

Por fim, os autores terminam a seção em que tratam do realismo machadiano elencando um capítulo do livro e tecendo exercícios de reflexão sobre a obra. Tal parte é composta por sete questões que pretendem encaminhar o estudante para uma visão crítica do romance machadiano, aí representado pelo capítulo “O debuxo e o colorido”.

Vale aqui reconhecer aspectos positivos e negativos das seleções das perguntas. Podemos destacar como válidas as perguntas que incitam a investigação textual para a formulação de leituras críticas, como quando questionam a escolha da palavra “debuxo”, a forma de leitura da carta por parte de Bento Santiago (uma postura hesitante como quem lia algo ruim e doloroso) e outras frases sobre Escobar que levam a inferir a traição. Além disso, levanta questões sobre as imagens que o narrador cria para representar a certeza da mulher adúltera: os olhos de ressaca, a ideia de que Capitu que chamara a atenção para a semelhança entre Escobar e o filho, a escolha pelo título do livro e a essência do narrador etc.

No entanto, devemos destacar uma preocupação: não há perguntas que levem o aluno a ler outras partes do livro, a pesquisar outros indícios que possam sustentar a hipótese de que o narrador conta uma história enviesada e possivelmente mentirosa, a investigar outras pistas textuais acerca da imagem de adúltera que foi sendo construída direta ou indiretamente para Capitu, a perceber que o enredo pode ser lido metonimicamente, como representação da sociedade patriarcal que cala a mulher e exerce seus vereditos injustos sobre ela. Parece-nos que, apesar de uma tentativa de leitura crítica, o caminho que se realiza para o trabalho com a obra machadiana ainda segue o tradicionalismo. Devemos pensar: depois de ler o resumo sobre o contexto de produção, sobre as características estéticas do período, sobre a biografia do autor e seu estilo, sobre o enredo da obra e um dos capítulos do livro, será que esse aluno se sentirá realmente motivado a ler completamente a obra? É bem provável (e as nossas experiências mostram isso) que não.

Toda essa tendência se deixa constatar também na segunda obra do nosso *corpus* didático: *Veredas da Palavra*, de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, volume 2 da primeira edição. Também aí a historiografia literária tradicional encontrou formas sólidas de se perpetuar através de fortes legados pedagógicos e da mentalidade nacionalista sobre o Brasil e sua literatura.

Figura 5 – Sumário 3

CAPÍTULO 17: Realismo e Naturalismo (I)	283	O romance machadiano	327
O Realismo e o Naturalismo na História	284	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> : as lembranças de um defunto-autor	327
Aspectos do Realismo	286	<i>Dom Casmurro</i> : o enigma da traição	328
Origens da literatura realista	289	Ampliação: Encantos de Capitu	335
Aspectos do Naturalismo	291	CAPÍTULO 19: Usos dos conectivos	337
Aspectos da literatura realista portuguesa	294	Preposições e conjunções: os conectivos nos textos	338
<i>Poesia realista</i>	295	As preposições	338
<i>A prosa realista de Eça de Queirós</i>	299	As conjunções	339
<i>Eça de Queirós e as literaturas de língua portuguesa</i>	301	CAPÍTULO 20: Produção de texto: resenha	350
Ampliação: Há um único modelo de relação amorosa?	305	SOBRE O GÊNERO	353
CAPÍTULO 18: Realismo e Naturalismo (II)	308	PRODUÇÃO DO GÊNERO	354
Aspectos das literaturas realista e naturalista no Brasil	309	Proposta: escrita de resenha de filme ou livro	355
A originalidade das obras de Raul Pompeia e Aluísio Azevedo	311	<i>Etapa 1 – seleção da obra a ser resenhada</i>	355
		<i>Etapa 2 – escrita da resenha</i>	357

Fonte: Hernandes; Martin, 2016, p. 9.

No capítulo 18 do livro, intitulado “Realismo e Natualismo (II)”, é interessante que a primeira seção, “Para começar”, tenta dar conta de apresentar o que já imaginamos quando se trata de apresentar um estilo de época: o contexto histórico. Vejamos: com duas fotografias do Rio de Janeiro no final do século XIX, os autores incitam os alunos a pensarem sobre o momento histórico em que o estilo literário ocorrerá. Isso se confirma no texto que inaugura a fala sobre o período propriamente dito:

As últimas décadas do século XIX foram bastante agitadas no Brasil. A abolição da escravatura em 1888, o fim da Monarquia e o início da República em 1889 são fatos indicativos das mudanças que ocorreram no país como consequência de uma crise social profunda que se arrastava desde os tempos coloniais e que alguns escritores românticos, como José de Alencar e Castro Alves, já haviam apontado. Essa crise, decorrente da nossa condição colonial, estava ligada ao atraso do país em relação aos países mais desenvolvidos e ao descompasso existente entre o modo de vida das elites nacionais e o modo de vida da maioria da população trabalhadora (Hernandes; Martin, 2016, p. 309).

Todos esses processos de desenvolvimento brasileiro davam a entender que o progresso não ficaria restrito ao campo político e econômico, mas também se estenderia ao cultural. Diante da modernização e de tantas mudanças, a literatura também espelharia as novas tendências e concepções:

No âmbito literário, os princípios realistas e naturalistas, assimilados por nossos escritores, abriram espaço para a produção de uma literatura de caráter analítico, voltada para a representação mais objetiva e crítica da nossa realidade social. Entre os escritores realistas brasileiros, destacam-se Machado de Assis e Raul Pompeia, autor de um romance intitulado *O Ateneu*. Na vertente naturalista, o escritor Aluísio Azevedo é o principal escritor do período. Também merece relevo uma produção ficcional de caráter regionalista. Mais objetiva e crítica do que a prosa regionalista produzida no momento anterior, a prosa mais significativa do regionalismo naturalista compreende romances de três escritores cearenses: *Luzia-Homem* (1903), de Domingos Olímpio; *A normalista* (1893) e *O Bom-Crioulo* (1895), de Adolfo Caminha; *Dona Guidinha do Poço* (escrito por volta de 1891 e publicado apenas em 1952), de Manuel de Oliveira Paiva (Hernandes, Martin, 2016, p. 309).

Assim como no material anteriormente analisado, o primeiro contato com informações literárias se dá seguindo a ordem já vista: apresentação de fatos históricos, caracterização do movimento estético que nasce diante das mudanças no contexto e discriminação de autores representativos e suas obras principais. Em seguida, partindo dos modelos já conhecidos, a pormenorização de autores como Aluísio Azevedo e Machado de Assis, maiores representantes do Naturalismo e do Realismo, respectivamente, ocorre.

Sobre o Bruxo do Cosme Velho, há todo um panorama biográfico do autor e uma breve passagem pelos pontos marcantes da sua obra, caracterizada por duas fases – a romântica (menos amadurecida) e a realista (mais amadurecida):

A trajetória pessoal de Machado de Assis (1839-1908) foi incomum. Filho de um descendente de escravizados e de uma filha de portugueses, teve uma infância pobre. Sua família dependia dos favores da dona de uma chácara situada no Morro do Livramento, no Rio de Janeiro, local onde nasceu o escritor. No entanto, driblando sua origem humilde, o jovem Machado acumulou uma sólida formação pessoal e conseguiu, ainda muito jovem, aproximar-se de intelectuais e jornalistas que lhe deram oportunidade de publicar seus escritos. Assim, trabalhou primeiro numa tipografia, depois numa livraria e, finalmente, na redação de um jornal, o *Diário do Rio de Janeiro*. Era o início de sua relação com o jornalismo, que se estenderia por vários anos. Em 1867, ingressou no funcionalismo público e, então, sua ascensão na carreira burocrática foi ocorrendo paralelamente à sua consagração como escritor. A obra literária de Machado de Assis foi amadurecendo aos poucos e certamente a plenitude de seu estilo foi alcançada graças ao estudo e à leitura de obras de grande valor literário, como a de Shakespeare. Seus primeiros romances *Ressurreição*, *A mão e a luva*, *Helena* e *Iaiá Garcia* – têm fortes marcas românticas, mas já apresentam aspectos que prenunciam a fase madura do escritor, como a sondagem psicológica dos personagens, que visa à compreensão dos mecanismos que regem as ações humanas (Hernandes, Martin, 2016, p. 309).

Fica claro que o trabalho é voltado para a generalização, como se autores “românticos” e “realistas” se encaixassem perfeitamente nessas classificações. É como se não existissem distinções estilísticas e estéticas que valessem a pena enfatizar, analisar, demonstrar. Ademais, Machado de Assis é colocado dentro da ótica progressista inclusive sua própria obra: no começo da escrita, não havia ainda alcançado o melhor dos seus textos, mas depois representa um ponto importante de maturidade na linha da história da literatura brasileira.

Por fim, em nenhum momento se questiona a relevância dessas obras, o porquê de estarem em um livro didático de Ensino Médio. Como se pode perceber, o contexto de ensino abre brechas para que o estudante não encontre motivação para estudar literatura de verdade, ou seja, para ler, interpretar, criticar as obras a partir delas mesmas e das imagens que projetam sobre si e sobre outros. A conclusão a que o aluno chega (e a que todos poderíamos chegar) é que estudar literatura significa reconhecer o contexto histórico e decorar as supostas diferenças entre os estilos de época, sem ter contato integral e profundo com nenhuma obra. Tal esforço, aliás, é suficiente para obter bons resultados nos exames, o que distancia ainda mais o estudante de uma análise pormenorizada das obras.

A terceira obra a ser analisada é *Linguagem e interação – língua portuguesa* (2016), aprovado no PNL D para o ciclo de 2018, 2019 e 2020 e utilizado em escolas da SEEDUC-RJ. Tomemos parte da primeira parte do Sumário, no qual consta a História da Literatura como nome da primeira seção:

Figura 6 – Sumário 4

HISTÓRIA DA LITERATURA	10
TEXTO 1 O amor tem disciplina? (trecho), Lygia Fagundes Telles.....	10
TEXTO 2 Grande sertão: veredas (trecho), João Guimarães Rosa.....	11
Estilo individual.....	11
Estilo de época.....	12
Estilo individual e estilo de época.....	14
TEXTO 3 Cabelos, Cruz e Sousa.....	14
TEXTO 4 Cabelo, Jorge Benjor e Arnaldo Antunes.....	15
Período literário.....	16
Dinâmica dos estilos.....	16
Estilos de época da literatura portuguesa e da literatura brasileira.....	18
As primeiras manifestações literárias em língua portuguesa: Trovadorismo.....	19
TEXTOS 5 E 6 Cantiga da Ribeirinha, Paio Soares de Taveirós.....	19
TEXTO 7 "A dona que eu sirvo e que muito adoro", Bernardo de Bonaval.....	20
TEXTO 8 "Ondas do mar de Vigo", Martin Codax.....	21
TEXTO 9 Invasão proibida, Elias José.....	21
Período de transição: Humanismo.....	22
TEXTO 10 "Coraçam, já repousavas", Jorge de Aguiar.....	22
Classicismo.....	22
Cânticos e a poesia lírica.....	23
TEXTO 11 "Amor é fogo que arde sem se ver", Luís Vaz de Camões.....	23
Cânticos e a poesia épica.....	24
TEXTO 12 Os lusíadas (trecho), Luís Vaz de Camões.....	24
O início da literatura brasileira: literatura de informação.....	27
TEXTO 13 A carta de Pero Vaz de Caminha (trecho), Pero Vaz de Caminha.....	27
Barroco no Brasil: surge nosso primeiro grande poeta.....	28

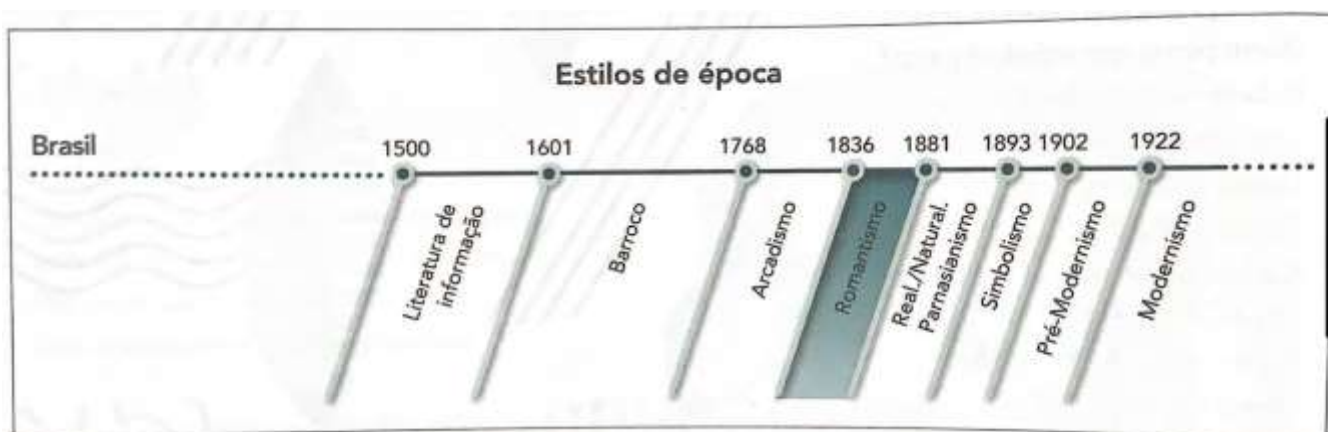
Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 6.

Apenas pela forma de organização já é possível observar a análise tradicional presente no livro, em que se pretende apresentar uma introdução sobre os estilos de época de portugueses e brasileiros, além da definição do conceito de “estilo de época”.

O que chamamos de período literário é um segmento determinado de tempo em que predominou um estilo na literatura. Cada um desses períodos recebeu um nome cujo significado você vai aprender durante o curso. Por exemplo: Barroco, Arcadismo, Romantismo, etc. são estilos de época da história de várias literaturas, incluindo a brasileira (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 16).

Logo de início o aluno vai sendo introduzido à metodologia que segue o caminho previsto pela historiografia literária tradicional:

Figura 7 – Linha do tempo



Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 16.

Depois dessa explanação mais ampla, segue-se com os capítulos que distribuem o contato com essa linha do tempo literária. O aluno terá contato com os estilos de época de maneira gradativa, seguindo o caminho tautológico de desenvolvimento e progresso da literatura brasileira. Observemos os seguintes pontos no sumário subsequente ao apresentado anteriormente:

Capítulo 1 – Romance (I)

Diálogo com a literatura

Literatura no Romantismo brasileiro – prosa

Capítulo 2 – Romance (II)

Diálogo com a literatura

Poesia no Romantismo: memória e nacionalismo

Capítulo 3 – Romance (III)

Diálogo com a literatura

A prosa no Realismo/ Naturalismo (I)

Capítulo 4 – Romance (IV)

Diálogo com a literatura

A prosa no Realismo/Naturalismo (II)

Capítulo 5 – texto de vulgarização científica

Diálogo com a literatura

Simbolismo no Brasil
Capítulo 6 – Reportagem
 Diálogo com a literatura
 Pré-modernismo (I) – Euclides da Cunha
Capítulo 7 – Ensaio
 Diálogo com a literatura
 Pré-modernismo (II) – Lima Barreto
Capítulo 8 – Imagem e Palavra: anúncio publicitário
 Diálogo com a literatura
 Pré-modernismo (III) – Monteiro Lobato (Faraco; Moura; Maruxo Jr.,
 2016,
 p. 6-9).

O livro vai se organizando, antes de tudo, a partir da macroproblemática linguística e da necessidade de se ensinar língua a partir de gêneros textuais. Assim, a literatura vai sendo subordinada ao ensino do romance, do texto científico, da reportagem, do ensaio e do anúncio. No entanto, a organização prevista pela história literária se mantém, uma vez que a cronologia de trabalho com Romantismo, Realismo, Naturalismo, Simbolismo, Pré-modernismo não se modifica. Nessa hora, notam-se as diferentes camadas do problema: ao mesmo tempo em que se segue o padrão da historiografia, enfatizando as características presentes em cada estilo literário e sem o contato mais amplo e crítico com a obra, tudo isso serve a um propósito maior de ilustrar o gênero textual que se quer ensinar.

Para ficar mais claro, tomemos como exemplo o trabalho com o Romance no livro didático em questão. Antes de tudo, há uma explicação histórica sobre como e por que surgiu o romance.

O romance surgiu devido à ascensão da burguesia. No século XVII a epopeia, destinada a um público aristocrata com vasta formação cultural, começou a perder lugar para o romance, uma forma de narrativa a princípio escrita em versos, numa língua muito mais simples e coloquial que a da epopeia. (...) O romance não teve, portanto, antepassados ilustres na história da literatura. Por isso, não tinha modelos que pudessem ser imitados, nem regras a obedecer, como acontecia com a epopeia (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 53).

Depois dessa contextualização histórica do gênero, apresenta-se a base histórica também do Romantismo:

O Romantismo está relacionado, na sua origem, a dois acontecimentos que mudaram a face da Europa: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, responsáveis pela consolidação da burguesia. (...) Essas profundas alterações na sociedade prepararam o terreno para o surgimento de um fenômeno cultural baseado na liberdade de criação e expressão, na supremacia do indivíduo, na desobediência aos padrões preestabelecidos: o Romantismo, que se tornou porta-voz da Revolução (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 55).

Por fim, constrói-se a relação entre o gênero romance e o estilo de época:

O romance predominou na prosa literária do Romantismo. Entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX, o público do romance aumentou

desmedidamente e, para satisfazer à sua necessidade de leitura, escreveu-se e editou-se uma enorme quantidade de romances, fato do qual resultou a profissionalização do escritor (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 56).

Para ilustrar o romance romântico, diversos trechos de textos clássicos são apresentados “com o objetivo de propor a leitura de trechos de romances fundamentais na história do Romantismo brasileiro, assim como fornecer uma noção de algumas características desse estilo, tal como se manifestaram no Brasil” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 56). De modo a seguir o planejamento, as próximas páginas do livro ficam reservadas a trechos de romances famosos: *A Moreninha*, *Senhora*, *Iracema*, *Memórias de um sargento de milícias*, todos permeados por características de seus conhecidos autores, bem como contexto de produção e dos aspectos que compõem o estilo romântico: liberdade, sentimentalismo, supervalorização do amor, idealização da mulher etc.

Esse tipo de organização e concepção de literatura que se alinha aos estudos de gênero e de estilos de época se mantém ao longo de todo livro. Mais do que conhecer essas estruturas, o aluno é provocado a fazer uma leitura de trechos literários segundo a mentalidade da historiografia tradicional, ou seja, deve ler as obras (ou melhor, partes delas) segundo um olhar já pré-formatado, como se observa na seguinte atividade proposta: “leia os fragmentos a seguir e compare, por escrito no caderno, as três personagens: uma nitidamente moldada pelo Romantismo, outra pelo Realismo e a terceira apresentando características naturalistas” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2016, p. 56).

A princípio, não consideramos que ignorar a existência de estilos de época seja o melhor caminho, mas que isso seja feito de forma mais crítica, isto é, de modo que o aluno questione essas estruturas. Em vez de tomar para si esses olhares como a única forma de ler as obras, por que não questionar essas escolhas, por que não partir de leituras mais livres para depois se considerar aquelas já canônicas e construir uma comparação crítica? Por que não observar se a recepção do público à época e atual se coaduna com a expectativa da crítica literária uspiana? São perguntas que precisam ser feitas para um ensino mais alinhado à proposta da arte literária: provocar rompimento e desconforto.

2.3.2 Após a Base Nacional Comum Curricular

Outro livro a ser analisado sob a ótica do trabalho com literatura é *Práticas de Língua Portuguesa* (2020), composto já a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018) e eleita obra didática do PNLN de 2021. O título está dividido em seis unidades, compostas por temáticas distintas. Basicamente segue uma estrutura e uma lógica parecidas com o do anterior: a literatura se insere de acordo com a temática e o gênero de cada unidade e/ou capítulo. Vale, no entanto, ressaltar que esta obra requererá um esforço de análise maior em relação às outras analisadas neste trabalho por sua relação clara com a BNCC, que é uma nova forma de embasar currículos a partir de competências e habilidades. Seguindo sua lógica, queremos identificar o que realmente muda (ou não) em relação às perspectivas de ensino de literatura anteriores. A ideia é saber em que medida o escopo de trabalho dos livros didáticos de momentos anteriores às prerrogativas da Base se mantêm ou se modificam. Mais do que isso: se mudam, o que isso implica? Para que tal questão fique bem detalhada e ganhe corpo, percorreremos todas as seções

“Práticas de leitura e análise literária” do livro, de forma a identificar em que momentos o cano surge ou não e de que forma é lido pelo material didático.

Vejamos o recorte do sumário da Unidade primeira:

Unidade Viagens

Capítulo 1: Relato de Viagem

Práticas de leitura e análise literária

Relatos de viagem sobre o Brasil

A carta de Pero Vaz de caminha, de Pero Vaz de Caminha

Duas viagens ao Brasil, de Hans Staden

“O Corcovado”, de Adèle Toussaint-Samson Cultura letrada

“Os selvagens”, de Oswald de Andrade Olhares sobre o Brasil

“A cada canto um grande conselheiro”, de Gregório de Matos

O cortiço, de Aluísio Azevedo “Ladainha”, de Cassiano Ricardo
(Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 16).

A sua intenção, como se observa através da hierarquia de títulos, é trabalhar a temática das viagens, dando foco ao gênero textual relato de viagem. A ideia principal é conhecer as suas características e, em certo momento, observar como isso se verifica no texto literário. Para isso, há trechos de três escritos sobre o Brasil: a Carta de Pero Vaz de Caminha, o relato de Hans Staden e o relato da francesa Adèle Toussaint-Samson. Depois dessa apresentação, é feita uma explicação acerca da importância desse tipo de texto para a cultura brasileira:

Ao longo dos séculos, muitos viajantes visitaram o Brasil buscando entender características naturais, étnicas e culturais, a fim de apresentá-las a diferentes públicos leitores. (...) A natureza de todos eles é, predominantemente, documental: podem ser lidos, ainda hoje, como documentos com valor histórico, antropológico, cultural. Seu caráter “literário”, aquilo que justifica seu estudo e inclusão em um seção do

livro de Língua Portuguesa dedicada ao estudo da Literatura, decorre sobretudo do fato de eles terem integrado uma tradição escrita que nos tem influenciado culturalmente (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 54).

Fica evidente, nesse trecho, que existe uma justificativa clara para selecionar esses textos: eles ajudam a compreender um pouco a nossa própria cultura, ou seja, a ideia de escolher textos segundo a premissa da nacionalidade continua presente, ainda que o nome Quinhentismo, momento literário em que se costuma agregar essa literatura informativa e de relato, não apareça, é conveniente que justamente esse gênero e esses exemplos apareçam logo no começo do livro, como se estivesse inaugurando a conversa sobre literatura brasileira que, tradicionalmente, inicia-se pelo princípio da ideia de Brasil e do seu “achamento” por parte dos portugueses.

Além disso, o olhar nacionalista continua no tópico seguinte, chamado “Olhares sobre o Brasil”, em que são selecionados textos canônicos submetidos também a leituras canônicas. Gregório de Matos, Aluísio Azevedo e Cassiano Ricardo são evocados para mostrar como suas escritas ajudam a compor um Brasil de outros tempos e a compreender nossa cultura. Sobre Gregório de Matos, afirma-se:

“(…) poeta baiano conhecido como “Boca do Inferno”, foi um dos grandes críticos da sociedade colonial brasileira de sua época. No texto a seguir, ele apresenta uma imagem de Salvador (conhecida na época como Cidade da Bahia), sede do governo colonial daquele tempo (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 55).

Basicamente, como se nota, a parte destacada é aquela que fez de Gregório um poeta mais brasileiro, isto é, aquela em que ele fala sobre aspectos da sociedade baiana e por meio da qual pode-se ter alguma percepção mais esclarecida de um recorte do Brasil setecentista. É de se esperar, portanto, que o poema apresentado como exemplo seja o famoso iniciado por “a cada canto um grande conselheiro que nos quer governar cabana e vinha; não sabem governar sua cozinha, e podem governar o mundo inteiro”. A importância desses versos é, pois, a sua crítica e sátira a uma corrupção baiana, lida como metonímia de um Brasil ainda colonial, preterindo-se todo o restante da obra atribuída a ele, de caráter lírico e religioso.

Vejamos a apresentação que se faz do famoso romance *O cortiço* nessa mesma seção:

Aluísio Azevedo (1857 – 1913) nasceu em São Luís, no Maranhão. Foi romancista, dramaturgo, caricaturista e diplomata. Sua obra caracteriza-se pelas descrições detalhadas de espaços urbanos. O autor procura relacionar os acontecimentos narrados com as explicações da então doutrina do determinismo, segundo a qual o ser humano não tem escolhas, pois o meio em que vive determina seu destino. O trecho a seguir foi extraído do romance *O cortiço*, em que o autor descreve, minuciosamente, pessoas e cenas em um espaço urbano: o cortiço. A capital federal a que ele se refere no texto é a cidade do Rio de Janeiro, capital do país até 1960 (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 55).

Dessa forma, mantém-se a leitura canônica do romance: exemplo do determinismo típico do naturalismo e descrição minuciosa da cidade do Rio de Janeiro, evidenciando o momento histórico da cidade. Não à toa, essa menção à obra ocorre justamente na parte em que se destacam “olhares do Brasil”. O aspecto da brasilidade continua permeando a leitura da literatura, sem haver qualquer tipo de análise do estilo individual, da estrutura interna da obra, da formulação das personagens, da recepção da obra (que ocorreu muito mais por aspectos conectados à pornografia do que por relevância nacionalista ou cientificista) etc. É como se a leitura, tanto de Aluísio Azevedo, quanto dos outros autores, fosse preciosa, porque a temática versa sobre a nacionalidade. Fica a pergunta: sem o viés “brasileira”, que interesse sobra por essas obras consagradas? Qual seu valor estético? De que maneira podem ser enquadradas como textos literários? Que tipo de desconforto provocam? Enfim, essas perguntas relevantes não são mencionadas e levantadas.

Na mesma unidade, há o capítulo 2, composto de:

Capítulo 2: Diário Pessoal

Práticas de leitura e análise literária

A literatura sob a inspiração de viagens

Os lusíadas, de Luiz Vaz de Camões

“O mostrengo”, de Fernando Pessoa

“Mar Português”, de Fernando Pessoa

(Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 16).

O foco no tema de viagens se mantém, mas agora o direcionamento se inclina para o gênero textual diário pessoal. Para que seja contemplado, a seção de análise literária seleciona dois autores da literatura portuguesa: Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa. Chama a atenção, no entanto, que as escritas selecionadas também carregam o viés nacionalista, ainda que de Portugal. Nesse trecho, também se destacam as atividades sobre Camões e Pessoa, perguntas sempre bastante voltadas para a pesquisa de contextos históricos, vida e obra do autor. A leitura da literatura em si acaba mais uma vez preterida.

Figura 8 – Exercícios 1

22) Em seguida, investiguem um pouco mais sobre esses autores e suas obras. Para isso, façam o seguinte:

- Você e os colegas vão se dividir em um número par de grupos: 4, 6, 8, etc. e seguir as indicações do professor.
- Metade dos grupos pesquisará a vida e a obra de Luís Vaz de Camões (por exemplo, os grupos pares); a outra metade, a vida e a obra de Fernando Pessoa.
- Consultem: livros de referência de estudos de literatura de língua portuguesa, sites variados sobre literatura e mais direcionados a esses escritores (verifiquem se são confiáveis), enciclopédias, exemplares de livros escritos por esses dois autores, que você certamente poderá encontrar na biblioteca de sua escola ou em uma biblioteca pública da região.
- A tarefa de vocês nessas pesquisas será:
 - relacionar fatos da vida do escritor pesquisado – onde e quando nasceu, onde passou a maior parte da vida, que profissão exercia, etc.;
 - situar o contexto histórico do período em que viveu e produziu suas obras: o que ocorria no país de origem e no(s) lugar(es) onde viveu, quais foram os principais eventos históricos e culturais do período, que relação esses eventos podem ter com a vida e a obra do escritor;
 - indicar, em linhas gerais, o que acontecia no mundo das artes e da cultura nesse período histórico e, principalmente, no lugar de origem desses escritores;
 - relacionar às obras mais importantes do escritor e indicar em qual período da história literária foram escritas;
 - explicar o tema e a estrutura, em linhas gerais, de obras fundamentais de cada um desses autores: Os Lusíadas, no caso de Camões, e Mensagem, no caso de Fernando Pessoa;
 - escolher poemas dos autores para compartilhar com os demais grupos e explicar os motivos dessa escolha;
 - postar o material recolhido durante a pesquisa e, depois, das apresentações no blogue da turma ou em uma rede social da qual todos participam.

23) As pesquisas devem ser compartilhadas na forma de uma exposição oral. Para isso, será preciso, depois de selecionado o material, compartilhar as descobertas com os demais grupos envolvidos na pesquisa do mesmo autor, ou seja, os grupos pares compartilharão entre si as informações encontradas e os grupos ímpares farão o mesmo.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 71.

Na Unidade 2 do livro, o foco é a temática das Relações, cujo objetivo é “refletir sobre gêneros ligados à vida pública, com o manifesto e o discurso político, compreendendo aspectos do fenômeno da vida associativa, isto é, situações em que pessoas se associam para reivindicar seus direitos” (p. 86).

Capítulo 2: Discurso político e carta de solicitação

Práticas de leitura e análise literária

O gênero lírico em vozes contemporâneas

“Slam” é a voz da identidade e resistência dos poetas contemporâneos, de Margareth Artur

“O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu”, de Anna Suav

“Coisa de preto”, de Cristal Rocha

“Poesia é palavra ilimitada”, de Carol Dall Farra “Liberdade”, de Letícia Brito

(Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 16-17).

Nessa lógica, escolhe-se para a seção de análise literária o gênero contemporâneo *Slam*, o qual se define principalmente por ser uma poesia falada e apresentada para o povo, e não para a elite. O *slam* tem crescido e ganhado destaque por sua temática e seu público. No entanto, vale ressaltar que o foco da temática do *slam* no livro didático foi mais protagonista do que a análise do seu viés literário. Sobre a linguagem utilizada, fazem-se apenas duas perguntas. Claramente a abordagem do racismo, da violência, das drogas, do machismo etc. é muito importante e deve figurar entre as discussões como ponto de relevância extrema, mas o que parece é que não se explica e não se analisa com vigor os aspectos linguístico-literários que permitem construir os discursos combativos. Trata-se de usar a poesia do *slam* como introdução

para assuntos sérios e caros, mas sem dar o devido destaque às características literárias do gênero. O que o torna literário é apenas a relevância dos temas? Que tipo de trato da linguagem ocorre que o coloca no *hall* da literatura? De que forma as escolhas lexicais revelam as hierarquias internas e o cenário externo da poesia? Essas perguntas não são respondidas nem trabalhadas com satisfação.

As mesmas questões valem para o capítulo 2 da mesma unidade. Na seção de análise literária, dá-se destaque para textos que foram e são publicados em redes sociais. Para ilustrar isso, alguns poemas da escritora Ryanne Leão são apresentados.

Capítulo 2: Manifesto
Práticas de leitura e análise literária
A literatura nas redes sociais
“Ryanne Leão lança livro com poemas sobre militância negra”, de Anna
Laura
Moura
“meu silêncio”, de Ryanne Leão
“você se aproxima”, de Ryanne Leão
“você diz que é lindo me ver lutar”, de Ryanne Leão
“da importância de encarar a si mesma”, de Ryanne Leão
“nós olhamos o mesmo céu”, de Ryanne Leão (Faraco; Moura; Maruxo Jr.,
2020, p. 17).

No entanto, mais uma vez, a questão do tema da escrita é maior do que o estilo, a forma, as escolhas linguísticas. O foco é fazer o aluno compreender como os versos da autora são importantes para a visibilidade de mulheres negras e lésbicas a partir das suas dores, das suas visões de mundo, das suas lutas e das suas conquistas. É claro que essa discussão é extremamente válida e pertinente, no entanto, não é acompanhada de uma análise profunda com perguntas do tipo: que elementos, que traços dos versos de Ryanne destacam seu estilo literário e encaminham o texto para esses aspectos combativos e militantes? O formato dos poemas é coerente com o canal – rede social – utilizado? Mais uma vez, como preconiza a base, a questão do identitarismo parece continuar forte nos estudos literários, confirmando que a tendência do século XX continua, ainda que com outras máscaras. O foco ainda é definir Brasil e sua cultura de algum modo.

Na Unidade Natureza Humana, o objetivo é “ler e estudar gêneros como a reportagem e o texto de divulgação científica e analisar o funcionamento da entrevista oral, refletindo, ao mesmo tempo, sobre aspectos variados da vida humana” (p. 132).

Unidade Natureza Humana
Capítulo 1: Reportagem
Práticas de leitura e análise literária
Romances e circulação da literatura no século XIX
A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo (Faraco; Moura; Maruxo Jr.,
2020, p. 17).

No capítulo 1, aproveitando o foco em reportagem, gênero do meio jornalístico, o livro didático encontra o ponto certo de partida para tratar do gênero romance, de grande circulação nos jornais do século XIX.

O folhetim surgiu na França, no início do século XIX, graças à expansão dos jornais, e logo se espalhou para outras partes do mundo, incluindo o Brasil, fazendo grandes cidades brasileiras em meados ainda do século XIX. Muitos romances, próprios da nossa literatura daquele século, foram originalmente publicados em forma de folhetins. Por isso, podemos considerar que diversos jornais e revistas da época foram importantes portadores dos textos literários. (...) Hoje, podemos dizer que as telenovelas – amplamente divulgadas por várias emissoras de televisão – podem ser consideradas herdeiras dessa tradição de contar histórias seriadas por capítulos (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 147).

Depois, então, de introduzir o gênero romance como o principal do século XIX, o livro dá destaque para os romances brasileiros que ganharam destaque à época. É interessante notar a forma como *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo figura nas páginas:

Foi nesse clima, em 1844, Joaquim Manuel de Macedo obteve grande sucesso com o lançamento do seu livro *A moreninha*, considerado o primeiro romance romântico brasileiro. A obra conta a história de amor que se passa no Rio de Janeiro, na época do Império, envolvendo três estudantes, uma bela jovem e uma aposta. (...) A obra coloca e cena a alta sociedade brasileira de meados do século XIX (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 147).

Não aparece, como pode-se perceber, a relevância literária real do romance. Destaca-se apenas: o estilo literário, o enredo e o contexto histórico, nessa ordem. Em seguida, um trecho do romance, vale dizer que não se trata de um capítulo, é apresentado, sobre o qual se faz quatro perguntas. Estas, por sua vez, não incitam uma leitura completa da obra, mas indagam questões meramente da problemática linguístico-gramatical, bem como da temática amorosa. Não há uma preocupação em trabalhar as particularidades da obra, o que se mantém com o romance que se apresenta depois – *Iracema*. A famosa obra de José de Alencar também aparece mais como um exemplo de texto que foi repercutido em canal jornalístico do que como destaque literário, sem haver impulsionamento de leitura integral da obra.

No capítulo 2, o foco é construir o conhecimento acerca dos textos de divulgação científica.

Capítulo 2: Texto de divulgação científica

Práticas de leitura e análise literária

Romances e circulação da literatura no século XIX (II)

Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis

Românticos e realistas

(Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 17).

Na seção de análise literária, os romances e sua circulação continuam como protagonistas. Agora, no entanto, a intenção é mostrar como as obras realistas e machadianas incorporam a questão dos romances do século XIX.

Quando estudiosos da literatura analisam um conjunto de obras produzidas em certo período histórico e social, notam que alguns procedimentos estéticos e composicionais não são exclusivos de uma única obra, mas se repetem em um conjunto de obras de diferentes autores de um período. A esses procedimentos dá-se o nome de estilos de época.

Iracema e *A Moreninha*, cujos trechos você leu no capítulo anterior, são obras que apresentam características do estilo de época conhecido como Romantismo. Você pode ter percebido intuitivamente algumas delas ao ler os trechos desses livros. Por exemplo, no trecho de *Iracema*, algumas características românticas são bastante evidentes: a valorização dos sentimentos individuais (...); a idealização das relações sociais (...); a idealização do amor. (...) A leitura integral do romance possibilita também perceber que ela é marcada por uma construção completamente idealizada dos povos indígenas, retratados como símbolos de bravura e inocência, sensíveis aos avanços “civilizatórios” do colonizador.

Diferente é “O delírio”, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*: mesmo se tratando de uma passagem marcada pela fantasia, nada é permeado pela idealização ao estilo romântico: nem a relação entre os personagens do delírio (...) nem a passagem do tempo, notada pelo narrador, e a constatação de ter desperdiçado a própria vida (...), tanto menos o desfecho irônico da situação, que escancara a banalidade cotidiana em que o narrador está mergulhado. Isso porque *Memórias póstumas de Brás Cubas* tem características de outro estilo de época, o Realismo (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 170).

A questão central dessa parte do livro didático é, pois, apresentar ao aluno que romances do século XIX, apesar de partilharem o mesmo gênero, divergem quanto à forma de escrita e às premissas em que se baseiam. Enquanto o Romantismo olha para a realidade de maneira idealizada seguindo o seu projeto balizador, o Realismo “escancara” a realidade, sem os embelezamentos anteriores. É curioso perceber que essas conclusões são apresentadas ao alunode forma bastante breve e já fechadas, ou seja, não há espaço real de reflexão quanto a essas afirmações. A análise aparece já feita e já compreendida como uma espécie de gabarito, preterindo-se a própria elaboração por parte do alunado. Dessa forma, a leitura canônica de queo Realismo é um momento da literatura em que há uma superação do período romântico se mantém. O estilo de época seguinte representa, pois, seguindo as prescrições da leitura canônica – realista-nacionalista, o desenvolvimento do progresso literário brasileiro, que cada vez mais consegue captar a alma do brasileiro de forma mais eficiente e melhor. Vale ressaltar, ainda, que, para muitos críticos, como Antonio Candido, a literatura brasileira propriamente dita começa com o Romantismo, o que parece se confirmar neste livro, uma vez que o nome do estilo de época só aparece a partir do momento romântico.

Mais ainda, a obra didática propõe a organização do seguinte de quadro histórico, uma espécie de didatização do que fora previsto por livros de história literária, como *Historiografia da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi. O objetivo, para o aluno do Ensino Médio, é apenas

que consiga vislumbrar a organização do caminho percorrido por nossa literatura, desde os primeiros passos até os momentos em que a brasilidade atingira níveis maiores. O que vale, no final das contas, é saber traçar, com maestria, a linha do tempo do progresso literário com seus períodos, autores, obras e contextos históricos que dão ao estudante algo mais palpável e menos trabalhoso para lidar, e ao professor, algo mais didático e sólido para ensinar.

Figura 9 – Exercícios 2

PARA IR MAIS LONGE

Para conhecer melhor a literatura do século XIX, façam uma pesquisa de textos literários escritos nesse século considerando diversos gêneros, como contos, poemas, romances, peças de teatro, assim como variados estilos de época (Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo).

Sob a orientação do professor, organizem-se em três grupos principais, que podem conter equipes internas menores. Cada grupo principal ficará responsável pela seleção de textos desses estilos considerando esta divisão: grupo 1, literatura brasileira; grupo 2, literatura portuguesa; grupo 3, literatura de outras culturas. O critério da seleção deve ser a fruição, o prazer estético provocado pela leitura. A finalidade é coletar textos para organizar um sarau literário.

Para planejar o trabalho, sigam estes passos:

- ≡ Cada equipe ficará responsável por um gênero textual (conto, poema, romance, texto dramático, entre outros) e um estilo de época do século XIX. Não é necessário fazer uma divisão exata entre vocês; o importante é que, ao final, todos possam conhecer o que o século XIX representou no panorama geral da literatura, em especial a brasileira.
- ≡ Pesquisem os estilos de época desse século e suas características e relacionem os principais autores e gêneros textuais de cada estilo.
- ≡ Sintetizem os achados, organizando coletivamente um grande quadro, que pode ter a forma sugerida a seguir. Ele pode ser produzido coletivamente e compartilhado. O modelo abaixo é uma sugestão, considerando o Romantismo e alguns de seus autores, que vocês podem adaptar para cada estilo de época em pesquisa.

Estilo de época	Autores	Gênero	Exemplo de obra pesquisada
Romantismo (listar as características principais)	Joaquim Manuel de Macedo (colocar informações biográficas)	Romance (relacionar títulos de romances)	(colocar trechos de uma das obras pesquisadas)
	Álvares de Azevedo (colocar informações biográficas)	Poema (relacionar títulos de obras)	(colocar trechos de uma das obras pesquisadas)
		Conto (relacionar títulos de obras)	(colocar trechos de uma das obras pesquisadas)

≡ Com base na pesquisa, os grupos podem publicar os resultados em um catálogo coletivo da literatura do século XIX. Ele pode ser organizado, em ordem “decrecente”, do critério mais abrangente para o menor: do estilo de época, passando pelo gênero textual e pelos autores e terminando nas obras. Utilizem algum software de produção coletiva de documentos, a fim de que todos possam editar o texto. Na internet, há plataformas gratuitas para esse tipo de produção coletiva.

Pronto o quadro, discutam com a ajuda do professor:

- ≡ Quantos homens e quantas mulheres há na lista de escritores?
- ≡ Caso a lista não seja proporcional, considerando o contexto histórico de produção das obras, formulem hipóteses para explicar essa diferença.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 170.

Na Unidade Olhares sobre o Futuro, o objetivo é “estudar gêneros ligados à argumentação” (p. 180).

Unidade Olhares sobre o Futuro

Capítulo 1: Ensaio

Práticas de leitura e análise literária

O simbolismo na literatura “Cristais”, de Cruz e Sousa

“Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens “Ocaso no mar”, de Cruz e Sousa

(Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 18).

No Capítulo 1, há a continuidade da montagem da linha de estilos literários. O foco agora passa a ser o Simbolismo, que encontra espaço no livro didático não só por sua contemporaneidade com o Realismo e o Naturalismo, mas por seu contexto histórico ser

permeado de mudanças e avanços científicos, que estariam contribuindo para um futuro inovador. Vejamos:

Esse estilo se formou em um dos períodos de grandes avanços tecnológicos, que provocaram mudanças sociais marcantes nos países do Ocidente: as duas décadas finais do século XIX e o início do século XX, até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Nesse período, foram desenvolvidas tecnologias como o telefone e o avião; houve a expansão do uso da eletricidade como fonte energética; as cidades passaram por intenso processo de crescimento e urbanização, entre muitas outras conquistas que nos influenciam até hoje. Não é à toa que, conforme, você viu na abertura desta unidade, muitos projetavam o futuro com base em inovações promovidas pela tecnologia (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 198).

Como fica evidente, o Simbolismo é encaixado nesse momento do livro didático por se tratar de uma unidade voltada para o futuro. Assim, nada mais justo que o contexto histórico do século XIX seja evocado para servir de base para a introdução do estilo de época em questão. No entanto, como o próprio livro pontua, o Simbolismo é uma espécie de reação a essas tendências futuristas, racionais e tecnológicas:

Reagindo a esse cientificismo, a arte propõe sobretudo a apreensão de estados emocionais subjetivos, misteriosos, ilógicos, ou seja, aquilo que só admite expressão simbólica. A razão e a lógica cedem lugar, na literatura, por exemplo, à intuição, à subjetividade (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 198).

Para além dessa recuperação da sensibilidade e da subjetividade, o estilo de época é colocado como importante, porque abre “caminho para as bases do que seria chamado no século XX de Modernismo”, confirmando que a ideia é seguir a leitura canônica das obras, isto é, organizá-las, categorizá-las, analisá-las segundo o olhar do progresso e da superação.

Seguindo, portanto, tal lógica, há o capítulo 2 da mesma Unidade Olhares sobre o futuro:

Capítulo 2: artigo científico e relatório de pesquisa
Práticas de leitura e análise literária
 As vanguardas europeias
 (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 18).

Antes de pontuar de forma direta o Modernismo, é necessário, como manda a tradição, mostrar como o cenário europeu inspirou nossas mudanças estético-literárias no século XX por meio dos seus movimentos vanguardistas:

Conforme vimos no capítulo anterior, o Simbolismo (na literatura) e o Impressionismo (na pintura) abriram o terreno para experimentações, as chamadas vanguardas europeias, ou seja, tendências artísticas que, nesse momento, se opuseram aos estilos vigentes. O termo vanguarda associa-se à ideia de ruptura, de choque (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 215).

Segue-se, então, com as explanações sobre o contexto histórico do início do milênio, permeado por guerras, progresso, tecnologia e renovação, que proporcionaram “a insatisfação, a inquietação da época” que “impunham formas de expressão que se relacionassem com esse

estado de espírito”, as chamadas Vanguardas Europeias, que tiveram grande influência nas artes modernistas brasileiras. Continuam, a partir daí os breves resumos sobre cubismo, dadaísmo, expressionismo, surrealismo e futurismo.

Na Unidade Mundo do Trabalho, o olhar sobre a literatura volta-se para a produção lírica portuguesa e brasileira, que ocorre a partir da ótica do gênero relatos de vida. A ideia é “contribuir para que o aluno encontre caminhos para perceber cada vez mais a literatura como uma possibilidade de satisfação estética e de reflexão sobre si mesmo e a vida” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 242).

Unidade Mundo do Trabalho

Capítulo 1: Relato de vida e currículo

Práticas de leitura e análise literária

Passeio pela produção lírica portuguesa e brasileira (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 18).

Sob tal viés, propõe-se a leitura de poemas clássicos da literatura portuguesa e brasileira, como uma espécie de passeio por versos de muita notoriedade das duas culturas. Mais uma vez, não há preocupação com a sua análise ou leitura, apenas o livro didático deseja que o aluno conheça poemas que marcam nossa tradição e, de certo modo, poderiam ajudar com a composição do repertório sociocultural enquanto membro de determinada nação.

Os textos são: *Cantiga da Ribeirinha*, de Paio Soares de Taveirós – ilustração do período do Trovadorismo português; o soneto *O amor é fogo que arde sem se ver*, de Luís de Camões; o Soneto de Fidelidade, de Vinicius de Moraes – ilustração da influência camoniana na cultura brasileira; o poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa; a *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias – representante dos versos nacionalistas do autor que morava em Coimbra à época; e o “Monólogo do índio”, de Thiago de Mello – obra que retoma a temática do exílio e da colonização de forma crítica e moderna.

Fica evidente, pois, que os textos selecionados para esse “passeio” são justamente aqueles que se destacam por seu viés nacionalista e brasileiro/português. A leitura da literatura aqui é formar o aluno quanto à sua identidade cultural, fazendo da materialidade literária o meio de fornecer ao leitor as poesias sobre a nação. Mais uma vez, a análise, a construção de leitura é preterida, e a tradição ganha espaço sem um acompanhamento de senso crítico.

O passeio, porém, continua no Capítulo 2:

Capítulo 2: Texto Legal e carta de motivação

Práticas de leitura e análise literária

Passeio pela produção lírica do século XX em língua portuguesa (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 19).

Agora o destino é apenas a produção de poemas no século XX, e não mais uma caminhada entre textos de diversos contextos históricos. No fundo, trata-se de um pretexto para apresentar autores ditos modernistas e contemporâneos, objetivando, de novo, o panorama da produção literária brasileira, de forma que o aluno se instrumentalize e saiba, pelo menos, quem o que figuram na cena literária da época. Adélia Prado, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto e Haroldo de Campos são os nomes que compõem as paradas desse passeio que, mesmo com outra roupagem, revela-se como representante de um cânone já estabelecido há muito.

Por fim, resta a Unidade Arte e Vida, cujo objetivo é “estudar gêneros como o conto, a resenha crítica e as histórias de tradição oral”, em que se encaixam bem as obras da prosa modernista e a literatura portuguesa engajada.

Unidade Arte e Vida

Capítulo 1: Histórias dos indígenas da Amazônia e resenha crítica

Práticas de leitura e análise literária

Mário de Andrade

“Macunaíma”, de Mário de Andrade

“Vidas Secas”, de Graciliano Ramos

“Grande sertão: veredas”, de Guimarães Rosa

“Janela sobre as máscaras”, de Eduardo Galeano (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 19).

No Capítulo 1, sob o contexto das histórias indígenas, ou seja, de histórias cujo elemento nativo e brasileiro já é protagonista, o cerne é “estudar obras de escritores que contribuíram de maneira decisiva para que a literatura brasileira chegasse ao século XXI com as características que apresenta atualmente” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 284). Fica bem claro que a leitura canônica e tautológica está revelada aqui: é necessário pontuar os autores cujas obras dão à nossa literatura o adjetivo “brasileira” e permitiu que alcançasse um patamar mais elevado e independente quanto à nacionalidade.

Nessa lógica, o centro do trabalho é “apresentar um autor representativo de cada uma dessas fases do Modernismo: na primeira, Mário de Andrade; na segunda, Graciliano Ramos; e, na terceira fase, Guimarães Rosa” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 284), além de Clarice Lispector.

Ao tratar de Mário de Andrade, o conteúdo gira em torno da famosa obra *Macunaíma*, sobre a qual se apresenta o enredo e uma breve análise literária.

Uma das obras mais importantes da literatura brasileira do século XX é *Macunaíma*, do escritor Mário de Andrade, publicada em 1928. A base para sua criação foram os muitos mitos, ditados, crendices e lendas do folclore nacional, que o autor classifica como rapsódia. Como nas rapsódias musicais – que exploram a superposição de elementos colhidos na tradição popular – a obra constitui-se em uma colagem de

diversos componentes da cultura popular brasileira, agregados pelo personagem central Macunaíma (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 284).

Como se nota, o destaque dado, logo de início à obra, está atrelado ao âmbito da importância nacional, à sua contribuição para a consolidação da literatura brasileira e dos seus elementos. *Macunaíma* é importante, assim como outros livros foram apresentados, mais por sua temática do que pelo estilo usado, pelo trabalho com a palavra etc. Mais ainda: a metodologia escolhida para a apresentação das conclusões literárias é o dedutivo, ou seja, parte-se de uma série de definições as quais são aplicadas em um contexto particular. O trabalho, pois, consiste em conceituar e estabelecer uma leitura já pré-determinada da obra e depois tentar validar essas hipóteses em partes do livro, como no fragmento do capítulo 1 do romance de Mario de Andrade, apresentada logo depois.

De forma a inserir o livro dentro da linha dos estilos de época, apresenta-se um quadro sobre a importância da Semana de Arte Moderna de 1922 e da relevância do Modernismo para a inauguração de uma arte brasileira que, finalmente, estava se tornando independente.

Figura 10 – Resumo de Semana de Arte Moderna

PARA IR MAIS LONGE

A importância de Macunaíma para a literatura brasileira decorre, entre muitos fatores, da maneira original de pensar a arte brasileira que se estabelecia na época em que Mário de Andrade escrevia.

Essa nova forma de refletir sobre o papel da arte foi apresentada ao público em uma série de eventos que passou para a história da cultura brasileira como Semana de Arte Moderna ou Semana de 22, realizada no Theatro Municipal de São Paulo, nas noites de 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, ano em que se comemorava um século da proclamação da Independência do Brasil. Para conhecer mais sobre esse evento e o que dele resultou, a proposta é que você e os colegas, organizados em grupos de seis a oito integrantes, busquem informações sobre a Semana de 22. Para isso, sigam algumas orientações.

- Façam uma pesquisa utilizando como metodologia a revisão bibliográfica em fontes impressas e digitais. Recomendamos alguns aspectos a serem pesquisados:
 - De onde vieram as ideias para a criação desse evento.
 - Como foi organizada a Semana de 22.
 - Quem foram os principais representantes que a idealizaram e a que se opunham.
 - Que consequências o evento teve no panorama artístico e cultural brasileiro.
 - Aproveitem o momento de pesquisa e busquem informações sobre as principais características do Modernismo na literatura brasileira, tendo em vista suas três diferentes fases, bem como os representantes dessas fases e suas obras mais significativas.
 - Combinem entre os integrantes do grupo de que maneira vocês vão organizar os resultados da pesquisa para compartilhá-los com os demais grupos.
 - Em uma data previamente combinada com o professor, façam a apresentação para os outros grupos, valendo-se do uso de possíveis ferramentas e recursos para expô-la.

Fonte: Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 286.

Seguindo na proposta, apresenta-se Graciliano Ramos, “escritor que se destacou na segunda fase do Modernismo” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 286). Sobre o romance *Vidas Secas*, um breve resumo e um capítulo se colocam como enquadrar a obra como exemplo de “tomada de consciência a respeito da realidade brasileira, que é uma das principais características das obras da segunda fase do Modernismo” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 289). Mais uma vez, a obra ganha destaque por sua contribuição para a ampliação dos

conhecimentos sobre o Brasil, mas agora sob uma ótica dita mais “verdadeira” e realista, porque coloca como protagonista os brasis esquecidos e desprivilegiados. A questão que mais uma vez também se levanta já se torna repetitiva: o que há de importante, relevante, especial na escrita e na literatura de Graciliano que dá a ele tanto destaque? Será que nossos alunos estão sendo mesmo guiados para a construção de análises críticas? Será que os estudantes conseguiriam avaliar se a descrição, se a história de Graciliano é, de fato, um retrato verdadeiro do retirante ou se constituiria numa caricaturização? Quais são as escolhas lexicais feitas pelo autor para traduzir o outro? O que essas escolhas revelam sobre ele mesmo? Infelizmente, nada disso é proposto, sendo a conclusão a seguinte:

Nessa retomada de consciência dos problemas brasileiros, a região Nordeste, com seus contrastes sociais marcantes, forneceu material para vários romances. O cangaço, o misticismo e, principalmente, a seca inspiraram a criação de muitas obras de literatura regionalista. É importante lembrar que o contexto histórico da época exigia dos intelectuais e artistas uma participação política mais vigorosa (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 289).

Por fim, chega-se à terceira geração modernista com Guimarães Rosa, que “recuperou uma vertente constante da literatura brasileira, a do Regionalismo, com um estilo radicalmente novo e uma concepção única” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 289)”. O autor ganhou relevância, pois, além de tratar de temas nacionais e de fundo regionalista, levou esses aspectos brasileiros para a linguagem e “recriou a linguagem regional de forma extremamente elaborada” (Faraco; Moura; Maruxo Jr., 2020, p. 289). Agora, de forma diferente das anteriores, o valor estético e literário da obra ganha mais corpo, sobre a qual se analisam, ainda que brevemente, o caráter universalista, as escolhas linguísticas e o enredo disruptivo.

2.4 Conclusão

Como foi visto, seja em livros didáticos formulados sem a Base Nacional Comum Curricular, seja aqueles já compostos após tais diretrizes, os preceitos sobre a literatura pontuados nas tradicionais histórias literárias permanecem sendo replicados. Antes da BNCC, essa relação entre historiografia tradicional e leitura canônica realista-nacionalista era mais evidente e direta. Não havia uma reformulação que deixasse, pelo menos à primeira vista, a história literária e o cânone mais camuflados no currículo. Agora, após a implementação da

BNCC, o que parece é que a problemática, ainda que aparentemente resolvida, mantém-se. No último livro analisado – *Práticas de Língua Portuguesa* (2020) – a questão literária encontra-se diluída na macropoblemática linguístico-textual, servindo muitas vezes à aprendizagem de gêneros textuais e às discussões temáticas. A leitura integral das obras, as análises mais profundas, a criticidade, a propulsão de autonomia literária, não são impulsionadas nem quando se trata de textos ditos não canônicos, nem quando se propõe um olhar para os textos já consagrados.

A BNCC tentou contextualizar mais o trabalho com as obras, mas acabou deixando brechas para que a visão da historiografia literária tradicional encontrasse espaço para se manter viva. Ainda que de forma indireta, a relevância nacional dos textos, o contexto histórico, o resumo das obras, a percepção teleológica, as noções sobre estilos de época, o destaque para o adjetivo “brasileira”, todos continuam presentes.

3 A IMAGOLOGIA COMO ALTERNATIVA CONTRACANÔNICA

3.1 A teoria de Pegeaux frente ao academicismo canônico

“A literatura brasileira deve ser considerada literatura antes de ser considerada brasileira” (Baptista, 2005, p. 35). Queremos iniciar esta seção dando foco mais uma vez a essa citação de Baptista dada a sua ideia de que enquanto a literatura for lida e “amarrada” pelas “grades” nacionais, perderemos e muito. Isso acaba ocorrendo, pois a ideia de brasilidade da literatura acaba por funcionar como uma tentativa de homogenização limitante:

Corpo de possibilidades, a língua é uma rede de heterogeneidades, e por isso a tradução se impõe, não apenas entre línguas, mas entre variantes – nacionais, sociais, regionais, históricas, profissionais etc. – da mesma língua. O conhecimento de uma língua implica por isso não apenas o domínio das possibilidades de tradução, mas ainda, e sobretudo, a capacidade de lidar com tudo o que resiste à tradução, os nós de singularidades irreduzíveis (que não têm conteúdo nacional). O horizonte de uma plena tradutibilidade ideal defronta sempre a irreduzibilidade do intraduzível – e isso no interior da mesma língua, da mesma variante, do mesmo dialeto. Esta percepção da língua como rede diferencial, em que cada variante remete para outra, incapaz de se definir por si mesma, desarticula os primeiros pressupostos do nacionalismo, quer porque impede a neutralização da língua pela pressuposição do laço natural de pertença, quer porque relativiza todos os esforços de demarcação nacional ou regional com base nas diferenças linguísticas (Baptista, 2005, p. 34-35).

Baptista parte, pois, das diferenças linguísticas para poder apontar que, apesar dos esforços para traduzir as singularidades, a “irreduzibilidade do intraduzível” será sempre um obstáculo insuperado. Ou seja: não é possível alcançar a pretensa homogeneidade a partir de um “laço natural de pertença” nem mesmo quando se refere à própria língua, dado que ainda que falemos, por exemplo, a língua portuguesa, nossas diferenças geográficas, sociais e culturais vão impedir a total homogenização do grupo. A mesma ideia pode ser construída sobre as tentativas frustradas de fazer da literatura uma literatura “brasileira”, cuja pretensão seria estabelecer os laços brasileiros capazes de traduzir, por meio de escolhas vocabulares, o espírito do país. Assim, mesmo com muito esforço para unir as singularidades sob o mesmo grupo brasileira, essa ação seria frustrada, pois há um momento em que a nacionalidade é intraduzível, pelo menos num nível que homogeneize a todos. Roberto Reis, ao criticar o plano histórico-nacional do romantismo, apresentara ideia confluyente à de Baptista:

Tendências como o indianismo e o sertanismo são esforços para captar a cor local do país e o *ethos* brasileiro, numa mimesis de corte realista, que obedece ao primado da observação. Um exame cuidadoso da literatura que nosso oitocentos, entretanto, revelaria como aquela ficção acaba fazendo mais a respeito das camadas sociais que

a escreviam e a fruíaam do que dos índios ou sertanejos que supostamente pretendiam captar, tomados estes como “heróis” dos textos em que comparecem. Neste sentido, se poderia escrever que uma considerável parcela da produção literária acaba se configurando como uma espécie do autorretrato das elites que a produziam e consumiam. No esforço de forjar uma representação “realista” do país (de sua natureza, de figuras como indígena ou o homem do interior), na exata medida em que esta captação serviria para delinear o “perfil nacional”, ela acaba se traindo, se contradizendo e fornecendo um retrato da ideologia dos segmentos senhoriais. Ser brasileiro, para aquelas frações ilustradas, “desterradas em sua própria terra”, era ser europeu nos trópicos. O “nacionalismo” presente nesta produção é aquele que interessa ao projeto de consolidação do Estado nacional (Reis, 1992, p. 80).

No esforço, portanto, de tentar captar discursiva e literariamente o outro - o sertanejo, o indígena, metonímias do brasileiro – os autores, como José de Alencar, só revelavam um planonacionalista de uma elite senhorial. Ao tentar traduzir o outro e categorizar, representar, trazer à tona as suas ideias de Brasil, só revelaram a si mesmos, ou seja, só revelaram a sua própria visão de Brasil, que serviu ao projeto de uma elite que queria traduzir a nacionalidade sob os seus olhares. Como aponta Baptista, essa ideia fixa de tentar captar o lastro brasileiro e, assim, determinar a nossa homogeneidade como povo e cultura, só acaba traindo os articuladores do projeto nacionalista. No plano de captar o Brasil discursivamente e formar as narrativas de nossa terra, os românticos (e também outros autores de estilos distintos), na realidade, só estavam deixando claras as suas pretensões em construir uma imagem de Brasil a partir dos ideais europeus. Tudo isso só reforça a citação de Abel Baptista: tentar traduzir o intraduzível acaba sendo uma ação frustrada que só limita a língua e a literatura. Todo retrato do outro, portanto, sempre sendo um retrato de si mesmo.

No capítulo III de *Musas na Encruzilhada: Ensaio de Literatura Comparada*, Daniel-Henri Pageaux apresenta o que chama de “método de estudo da literatura, do fato literário” (2011, p.110) que aborda a imagologia e o imaginário. No campo da Literatura Comparada, “a imagem ou representação do estrangeiro é um conjunto de ideias recolhidas no âmbito de um processo de literarização, mas também de socialização” (Pageaux, 2011, p. 110). Dessa maneira, o comparatista deve “levar em consideração os textos literários, sua condição de produção, de difusão, de recepção, e também todo material cultural com o qual se escreveu, mas também viveu, pensou”. Não basta, então, levar em consideração apenas contexto histórico, mas todo o conjunto de elementos envolvidos no processo de produção literária. A imagem acaba por funcionar como “elemento revelador, particularmente esclarecedor do funcionamento de uma sociedade em sua ideologia, em seu sistema literário (quem escreve, o que e como se escreve sobre o Outro) e em seu imaginário (que não pode ser outro senão o imaginário social)” (Pageaux, 2011, p. 110).

A hipótese defendida é:

Toda imagem procede de uma tomada de consciência, por mínima que seja, de um Eu em relação a um Outro, de um aqui em relação a um alhures. (...) é a expressão, literária ou não, de um distanciamento significativo entre duas ordens de realidade cultural. (...) é a representação de uma realidade cultural estrangeira por meio da qual o indivíduo ou o grupo que a elaborou (ou que a partilham ou que a propagam) revelam e traduzem o espaço social, ideológico, imaginário nos quais querem se situar. Tomado como horizonte de estudo, esse espaço é o palco em que se expressam, com a ajuda de imagens e de representações, as modalidades segundo as quais uma sociedade, uma cultura se vê, se pensa, se sonha – pensando e observando o estrangeiro, também tomado como objeto de uma fantasia. A imagem do estrangeiro pode igualmente dizer certas coisas sobre a cultura de origem (observante). Toda alteridade revela uma identidade – ou vice-versa (Pageaux, 2011, p. 110-111).

É como se toda imagem que um Eu projeta sobre um Outro fosse uma forma de esse mesmo Eu se situar e se definir. É nessa projeção dos Outros que cada cultura vai se deixando revelar sobre como vê, pensa, sonha. Como Pageaux bem afirma, “toda alteridade revela uma identidade”.

Sob essa ótica, podemos dizer que a teoria imagológica vai ao encontro dos pensamentos de Roberto Reis e Abel Baptista no sentido de que oferece a oportunidade de desmontar o cânone, que engloba tanto o grupo de obras escolhidas, quanto a chave nacionalista de leitura, uma vez que, em vez de confirmar, sobre autores, romances e poemas a sua importância para a formação de um Brasil que estava caminhando para o progresso enquanto nação, faz o caminho oposto: ajuda a mostrar como, nessa tentativa de representar a pátria, – o “Outro” indígena, sertanejo, etc. – o que se revela é o plano ideológico – o “Eu” – que orchestra tudo isso. No esforço em traduzir as nossas especificidades supostamente brasileiras, o projeto esbarra no intraduzível e revela mais sobre si mesmo do que sobre o seu *corpus* de análise.

É como se a leitura de romances a partir da chave realista-nacionalista escondesse, na verdade, os projetos aos quais serviam os seus autores. Se eu ler *Iracema* de forma a confirmar a ideia de que José de Alencar traduziu, de fato, a origem brasileira, de que ele chegou “lá”, é como se eu recalcasse esse Eu que se mostra ao projetar o outro (no caso, o indígena, a formação de Brasil etc.). Seria uma enorme perda crítica, pois deixaríamos de enxergar que o livro é apenas uma forma de um Eu retratar o Outro, e não a forma dita correta ou, no caso, digna de pertencer a um cânone ou a uma forma “correta” de leitura. Ler o livro olhando para as palavras escolhidas pelo autor para representar o outro seria muito mais interessante do que dizer que a obra é importante porque retrata, de forma categórica, a formação de uma identidade. Na verdade, devemos perguntar: que identidade? A quem ela pertence? A que projeto serve? De que maneira garante interesses e de qual grupo?

Naturalmente, ao permitir questionar a lógica estabelecida pela historiografia tradicional, a imagologia, amplamente difundida nos estudos literários, ganha relevância como

método que permite a observação e a análise das ferramentas que o autor/personagem/narrador utiliza para se situar. Segundo Pageaux, “o problema da falsidade da imagem, da representação, não cabe nesses estudos” (2011, p. 111), sendo o foco mesmo a análise da “lógica de uma escrita, de um imaginário” e do “funcionamento de uma ideologia”. Na prática, mais do que olhar para a falsidade contida na representação do indígena em *Iracema*, por exemplo, o foco seria compreender a lógica das escolhas discursivas que implicam um imaginário e uma ideologia.

Para que todo esse processo seja completo e bem compreendido, as escolhas devem ser vistas a partir de três etapas de análise: o léxico (palavras utilizadas para caracterizar, delimitar, especificar o Outro); as relações hierarquizadas (as sequências narrativas que formam o quadro espaço-temporal, o sistema de personagens e a cultura do outro); o cenário (a compreensão e a interpretação dessas hierarquias como um todo).

A imagem do outro, segundo o autor, constrói-se primeiramente a partir do conjunto de palavras e do vocabulário escolhido para traduzir o Outro.

Convém, em um texto, identificar o campo lexical, as possíveis isotopias, os processos de comparação que são espécies de equivalentes ou de aproximações para dizer o Outro, ser atento à adjetivação, expressão elementar do julgamento de valor e da hierarquização, realçar as palavras do Outro, inscritas no texto, sem equivalentes possíveis, assim como tantos elementos de alteridade irredutíveis: encontramos, em outra esfera, a questão do intraduzível. Encontramos, também, uma base possível para o estudo do discurso crítico sobre o Outro (recepção) (Pageaux, 2011, p. 112).

Para Pageaux, então, a primeira etapa do estudo imagológico seria a da análise do léxico e de seu conteúdo. Ao escolhermos determinados adjetivos, verbos, advérbios, elegemos a forma como desejamos e queremos retratar o Outro. Ora, essas escolhas falam também sobre nós e nos situam em um determinado cenário ideológico.

Depois do léxico, passamos para as sequências narrativas:

A imagem em um texto é um conjunto de relações hierarquizadas. Esses processos de diferença hierarquizada vão se expressar e se desenvolver conforme diversos registros: a) o quadro espaço-temporal (a escrita do espaço do Outro, o tempo no qual o Outro está situado), situado entre o polo negativo (representação disfórica) e o polo positivo (representação eufórica); b) o sistema de personagens, também amplamente opositivo, abre um grande leque de combinações, de nuances possíveis: oposição entre personagem masculino *versus* feminino, entre civilização *versus* barbárie ou primitivo, entre adulto (personagem visto como adulto) *versus* personagem infantilizado (visto como uma criança grande), entre homem *versus* animal (o Outro é animalizado) – as relações de nominação são também processos de dominação (por meio da linguagem e dos símbolos); c) a cultura do Outro: o texto literário é tomado (assumimos contrassenso) como uma soma de afirmações (ou de silêncios) sobre a cultura, aqui entendida e seu sentido antropológico (Pageaux, 2011, p. 112-113).

Por fim, deveremos interpretar e compreender, num terceiro momento, todas essas (não) escolhas. Será necessário para isso:

[v]er o texto como resultado de um conjunto de escolhas possíveis para dizer o Outro. Estas não são ilimitadas, mesmo que a escrita possa multiplicar nuances. Será necessário, portanto, segundo a natureza das escolhas feitas, revelar o funcionamento de uma ideologia, seguir e definir a lógica de um imaginário. Diremos que essas escolhas dependem amplamente do contexto histórico, social, cultural, político – e teremos razão, se reconhecermos que é *a partir* desses dados que o texto é escrito, e não *por causa* deles (Pageaux, 2011, p. 113).

Resumidamente: em primeiro lugar, analisam-se as escolhas lexicais; em segundo, as relações hierarquizadas estruturadas a partir do léxico; por último, como tudo isso converge para um determinado imaginário. Ao destacar “os domínios ou aplicações dos estudos imagológicos”, entre muitas áreas, o autor destaca “questões identitárias indissociáveis da expressão da alteridade”.

Sendo, portanto, a eleição do cânone e o estabelecimento de nossa história literária processos guiados pela expressão da identidade nacional e sua alteridade, a análise imagológica se torna não só possível, mas também adequada para uma leitura contracanônica, que irá ajudar a revelar esse Eu que se situa a partir das suas escolhas literárias para definir o Outro. Neste trabalho, queremos mostrar como essa teoria contribui para uma leitura contracanônica de *Dom Casmurro*, uma vez que tenta mostrar que Machado de Assis pode ser considerado brilhante não porque conseguiu captar plenamente o espírito do homem brasileiro do século XIX ou porque traduziu estruturas sociais hipócritas e falidas da burguesia tal qual um sociólogo ou antropólogo, mas porque conseguiu utilizar artifícios literários bem encadeados para usar seu romance como um meio disruptivo de literatura.

3.1.1 Análise lexical

a) Capitu menina

Do Capítulo 1 até o 101, toda a história narrada centra-se nos momentos da infância e da adolescência de Bentinho e Capitu, quando viveram as situações que os aproximaram de forma romântica, bem como os percalços para impedir que Dona Glória cumprisse sua promessa de tornar o filho um padre. Vejamos que imagens o narrador cria para sua amada já nos primeiros anos de suas vidas juntos, ainda como amigos e vizinhos.

A primeira imagem de Capitu no livro ocorre no Capítulo III, denominado “A denúncia”. Nesse momento da obra, o personagem José Dias, o agregado da família de

Bentinho, denuncia à mãe do protagonista que havia uma menina, amiga e vizinha de seu filho, que poderia estragar seu plano de mandar Bento ao seminário. Para isso, caracteriza Capitu como uma “pequena desmiolada”, dando a primeira ideia de que a garota não tinha muito bem ideia do que fazia e de quem era. O segundo momento ocorre algumas páginas depois, já no Capítulo XI, denominado “A promessa”, em que Dom Casmurro narra as brincadeiras de missa que fazia com a amiga, muitas vezes incentivadas por ela mesma, como afirma o narrador: “no tempo em que brincávamos assim, era muito comum ouvir à minha vizinha: ‘hoje há missa?’”, dando a entender nas entrelinhas que a menina dava incentivo a ações um tanto inadequadas, já que linhas antes afirma que faziam a brincadeira “um tanto às escondidas”, porque sua mãe dizia que “missa não era cousa de brincadeira”. Logo, vê-se que Capitu, de forma revelada pelas imagens do narrador, era incentivadora de uma travessura não conveniente às crianças, como se já houvesse aqui uma insinuação de que levava Bentinho para o “mau caminho”. Dom Casmurro começa, nesse mote, a se situar numa posição de inocência por colocar justamente a menina no hall da malícia.

No Capítulo XII, o autor ficcional mostra que, enquanto novo e ainda como Bentinho, as palavras de José Dias de que andava sempre junto e “em segredinhos” com a vizinha o atordoaram, levando-o a refletir se, de fato, aquelas insinuações tinham embasamento. É nessa hora que pontua: “Capitu chamava-me às vezes bonito, mocetão, uma flor; outras pegava-me nas mãos para contar-me os dedos”, gestos e palavras que o fizeram recordar “o prazer que sentia quando ela passava a mão pelos cabelos, dizendo que os achava lindíssimos”. Para completar, o narrador sempre dizia que não sonhava com a menina, enquanto ela lhe contava que sonhara com ele e que as aventuras eram extraordinárias. “Em todos esses sonhos andávamos unidinhos”, dizia a menina, sobre a qual vai se perfazendo uma ideia de alguém mais à frente de sua idade dadas as inclinações para romances ainda nova.

Já os sonhos que ele tinha com ela guardavam um teor diferente: “apenas reproduziam a nossa familiaridade, e muita vez não passavam da simples repetição do dia, alguma frase, algum gesto”. A menina afirmara sempre que seus sonhos, então, eram mais bonitos que os dele. E quando dizia que a qualidade combinava com a pessoa que sonhava, fazia-se “cor de pitanga”, simbolizando a vergonha que sentia ao ser mais ousado na demonstração de suas afeições pela menina.

Até a fala de José Dias ser proferida, e o adolescente parar para analisar sua relação com Capitu, nunca havia pensado na menina de uma forma romântica, como se tivesse despertado recentemente. Só nesse momento, Bentinho sofrera o despertar da paixão:

Também adverti que era fenômeno recente acordar com o pensamento em Capitu, e escutá-la de memória, e estremecer quando lhe ouvia os passos. Se se falava nela, em minha casa, prestava mais atenção que dantes, e, segundo era louvor ou crítica, assim me trazia gosto ou desgosto mais intensos que outrora, quando éramos somente companheiros de travessura (Assis, 2008, p. 59).

A partir disso, Bentinho revela a solidez de seu amor e o efeito que a menina provocava nele. Descobriria os sentimentos de um homem por uma mulher:

Tudo isto me era agora apresentado pela boca de José Dias, que me denunciara a mim mesmo, e a quem eu perdoava tudo, o mal que dissera, o mal que fizera, e o que pudesse vir de um e de outro. Naquele instante, a eterna Verdade não valeria mais que ele, nem a eterna Bondade, nem as demais Virtudes eternas. Eu amava Capitu! Capitu amava-me! E as minhas pernas andavam, desandavam, estacavam, trêmulas e crentes de abarcar o mundo. Esse primeiro palpitar da seiva, essa revelação da consciência a si própria, nunca mais me esqueceu, nem achei que lhe fosse comparável qualquer outra sensação da mesma espécie. Naturalmente por ser minha. Naturalmente também por ser a primeira (Assis, 2008, p. 60).

No Capítulo XIII, que leva o nome “Capitu”, o narrador destaca as características de sua amada: cabelos grossos com tranças, morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, boca fina e queixo largo. No capítulo seguinte, Bentinho repara em uns riscos na parede do muro da casa da menina em que esta escrevera o nome de ambos, como uma demonstração infantil de apreço e amor, como se a escrita no muro fosse uma forma de representar a união que nascia entre os dois. Vale destacar que todas as ações que os uniam de forma mais veementee explícitas geralmente partiam da menina, criando para ele a forma de alguém mais atrevido e corajoso para iniciar paixões. Nesse momento de contemplação dos escritos do muro, os dois se olharam e declararam seus sentimentos sem dizer nada: “não nos movemos, as mãos é que se estenderam pouco a pouco, todas quatro, pegando-se, apertando-se, fundindo-se” (Assis, 2008, p. 63).

Nessa conjuntura, Dom Casmurro afirma que Bentinho, seu eu adolescente e inocente, com sentimentos puros de um menino bobo, “conhecia as regras do escrever, sem suspeitar as do amar; tinha orgias de latim e era virgem de mulheres” (Assis, 2008, p. 63). Mais uma vez, traça para si uma imagem de inocência e candura; já para Capitu, traça, por oposição, a imagem de mulher mais conhecedora das artes do amor. Para encerrar o momento, afirma que os sentimentos foram compartilhados apenas pelo olhar: “os olhos continuaram a dizer cousas infinitas, as palavras de boca é que nem tentavam sair, tornavam ao coração caladas como vinham” (Assis, 2008, p. 64).

No capítulo XV, a imagem da Capitu dissimuladora começa a surgir: depois de escrever os nomes dos integrantes do casal, apagou-os disfarçadamente para que seu pai não visse. Bentinho, ao contrário, não conseguiu manter a calma ao ser pego de mãos dadas com a menina.

Para fazer parecer que brincavam, Capitu diz ao pai que que estavam jogando o siso, causando em Bentinho certo desconforto com a situação, já que não era tão esperto e ágil quanto a menina:

E séria, fitou em mim os olhos, convidando-me ao jogo. O susto é naturalmente sério; eu estava ainda sob a ação do que trouxe a entrada de Pádua, e não fui capaz de rir, por mais que devesse fazê-lo, para legitimar a resposta de Capitu. Esta, cansada de esperar, desviou o rosto, dizendo que eu não ria daquela vez por estar ao pé do pai. E nem assim ri. Há cousas que só se aprendem tarde; é mister nascer com elas para fazê-las cedo. E melhor é naturalmente cedo que artificialmente tarde (Assis, 2008, p. 65).

É bastante evidente, nesse trecho, que o narrador já desenha uma imagem que seria útil para sua acusação ao final do livro. Capitu aprendera a dissimular cedo e o fazia de forma natural. Ele, no entanto, não conseguia mentir com tanta facilidade quanto a menina. Para fechar a ideia de alguém precoce, o pai completa: “quem dirá que esta pequena tem catorze anos? Parece dezessete” (Assis, 2008, p. 67).

No Capítulo XVIII, ao saber que Dona Glória tinha como plano meter o filho no seminário, Capitu se revolta e, de certa forma, xinga a futura sogra: “Beata! Carola! Papamissas” (Assis, 2008, p. 70), provocando certo espanto no namorado, uma vez que sempre tratara muito bem a mãe de Bentinho.

Fiquei aturdido. Capitu gostava tanto de minha mãe, e minha mãe dela, que eu não podia entender tamanha explosão. É verdade que também gostava de mim, e naturalmente mais, ou melhor, ou de outra maneira, cousa bastante a explicar o despeito que lhe trazia a ameaça da separação; mas os impropérios, como entender que lhe chamasse nomes tão feios, e principalmente para deprimir costumes religiosos, que eram seus? Que ela também ia à missa, e três ou quatro vezes minha mãe é que a levou, na nossa velha sege. Também lhe dera um rosário, uma cruz de ouro e um livro de *Horas*... Quis defendê-la, mas Capitu não me deixou, continuou a chamar-lhe beata e carola, em voz tão alta que tive medo fosse ouvida dos pais. Nunca a vi tão irritada como então; parecia disposta a dizer tudo a todos. Cerrava os dentes, abanava a cabeça... Eu, assustado, não sabia que fizesse; repetia os juramentos, prometia ir naquela mesma noite declarar em casa que, por nada neste mundo, entraria no seminário (Assis, 2008, p. 70).

Essa atitude é realçada pelo narrador como inesperada e feia, já que fora sua mãe que apresentara a religião para a menina, o que deixa subentendido que Capitu tivera um episódio de ingratidão. Bentinho, por sua vez, seguiu a linha da imagem que o autor ficcional já vinha desenhando: demonstrou espanto e desarranjo diante da situação, o que o levou a uma atitude infantil de rendição aos caprichos da namorada. Depois de ouvir tudo sobre o episódio em que José Dias denunciara Bentinho à Dona Glória, Capitu revela que se fosse rica, faria Bentinho fugir para a Europa. Esta imagem de alguém mais atrevida, mais corajosa, mais firme nas suas decisões, mas que, ao mesmo tempo, sabe segurar seus ímpetos em prol dos seus objetivos vai se moldando:

Capitu, aos quatorze anos, tinha já ideias atrevidas, muito menos que outras que lhe vieram depois; mas eram só atrevidas em si, na prática faziam-se hábeis, sinuosas, surdas, e alcançavam o fim proposto, não de salto, mas aos saltinhos (Assis, 2008, p. 73).

Nessa lógica, depois de se acalmar, a menina percebe que precisa de uma estratégia para livrar Bentinho do seminário. Para isso, ele teria que ter um aliado, sendo o escolhido José Dias. De forma a conseguir ajuda, Bentinho deveria seguir instruções dela:

Não fale acanhado. Tudo é que você não tenha medo, mostre que há de vir a ser dono da casa, mostre que quer e que pode. Dê-lhe bem a entender que não é favor. Faça-lhe também elogios.; ele gosta muito de ser elogiado. Dona Glória presta-lhe atenção; mas o principal não é isso; é que ele, tendo de servir a você, falará com muito mais calor que outra pessoa (Assis, 2008, p. 74).

Desse jeito, Capitu vai confirmando a imagem de menina de quatorze anos que aparenta ter mais idade devido à sua esperteza e malícia para perceber a conjuntura e traçar um plano eficaz, demonstrando reconhecer bem as relações de poder e saber usar as características do outro a seu favor. Para completar, Capitu ainda dizia ao amigo para que “pedisse com boa cara, mas assim como quem pede um copo de água a pessoa que tem obrigação de o trazer” (Assis, 2008, p. 74), ensinando a Bentinho como se impor e como demonstrar obstinação na medida certa. Em contrapartida, o garoto não conseguia demonstrar a mesma firmeza: ficou decorando as palavras de Capitu, como se fosse uma criança com medo de não cumprir adequadamente as ordens da mãe.

No Capítulo XX, a imagem de Bentinho bom moço, religioso, devoto é incrementada. Para que conseguisse sucesso no plano de pedir ajuda a José Dias, o adolescente promete rezar mil padre-nossos e mil ave-marias, atitude que lhe conferia certo ar de infantilidade.

No Capítulo XXII, durante uma conversa com a prima Justina, esta faz elogios a Capitu, mas aproveita para tecer críticas: “era um pouco trêfega e olhava por baixo” (Assis, 2008, p. 80). O adjetivo “trêfega” é o mesmo que dissimulada, e o “olhar por baixo” cria a ideia de alguém que estava sempre à espreita.

É no Capítulo XXV que surge uma das imagens mais importantes de Capitu. Enquanto no Passeio Público, José Dias afirma que a jovem tem um olhar “que o diabo lhe deu”, que seus olhos são de “cigana oblíqua e dissimulada”. Tal julgamento vai ao encontro do que fora pontuado por prima Justina. Soma-se a isso o fato também de que o narrador, em todos os episódios do livro, conecta as emoções e as ações de Capitu aos seus olhos.

Em “As curiosidades de Capitu”, Capítulo XXXI, a jovem mostrou-se mais uma vez, segundo a visão do narrador Dom Casmurro, curiosa e controladora, já que “quis que lhe repetisse as respostas todas do agregado, as alterações do gesto e até a pirueta que apenas lhe

contara” (Assis, 2008, p. 93). Capitu ainda “pedia o som das palavras. Era minuciosa e atenta; a narração e o diálogo, tudo parecia remoer consigo” (Assis, 2008, p. 93). Na mesma página, o narrador afirma: “Capitu era Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que ele era homem”. Isso implica dizer que Capitu tinha mais atitude do que Bentinho, de quem se esperava mais decisão, mais ímpeto e mais posicionamento justamente por ser homem. Tal imagem é repetida diversas vezes no livro, pois, como o narrador diz: “há conceitos que se devem incutir na alma do leitor, à força de repetição” (Assis, 2008, p. 94). Nesse momento, o autor real cria para o autor ficcional a imagem de que não é confiável, pois é como se quisesse convencer o leitor não pelas provas que tem de Capitu, mas pelas imagens que cria dela. Ora, se ele cria para ela imagens de desconfiança, ele se situa propositalmente no lado oposto: o da confiança.

Nesse mote, Dom Casmurro destaca mais uma vez as curiosidades da menina, que “eram de vária espécie, explicáveis e inexplicáveis, assim úteis como inúteis, umas graves, outras frívolas; gostava de saber tudo” (Assis, 2008, p. 94). Ela: curiosa; ele: inocente e pouco malicioso.

Chegamos, então, ao famoso Capítulo XXXII, chamado “Olhos de ressaca”, que fixa à imagem de Capitu um aspecto místico, como a sereia Iara a cujo canto nenhum homem resiste. De início, reforça-se mais uma vez: “tudo era matéria às curiosidades de Capitu” (Assis, 2008, p. 96). O narrador, então, faz aquilo que recomenda: repete o que para ele era importante enfatizar: o caráter curioso de sua amada, fazendo parecer que era algo incomum ou pelo menos inesperado. Em oposição à característica de curiosa, coloca-se o lugar preparado para as mulheres, o da conformidade. Ao fazer sobressair o substantivo “curiosidade”, Bentinho reserva à Capitu uma posição não esperada ou, pelo menos, não convencional a uma mulher segundo à sua visão.

No mesmo conhecido capítulo, o narrador deixa escapar mais uma vez seu espírito julgador ao menosprezar o espelhinho em que Capitu se olhava: “fui devagar, mas ou o pé ou o espelho traiu-me. Este pode ser que não fosse; era um espelhinho de pataca (perdoai a barateza), comprado a um mascate italiano, moldura tosca, argolinha de latão, pendente de parede, entre as duas janelas” (Assis, 2008, p. 96). Quando tem necessidade de fazer sobressair as características pobres de um objeto da amada, Dom Casmurro parece querer destacar a condição social dela, ao mesmo tempo em que se coloca em uma oposição oposta, ou seja, uma posição mais abastada.

Ainda nesta parte, Bentinho afirma que José Dias ainda não conversara com D. Glória sobre a promessa eclesiástica, porque não quer ir logo de “pataca”, ou seja, prefere sondar a

questão em vez de tratá-la com veemência. Isso revela a engenhosidade com que o agregado lidava com as coisas, já que era de seu feitio manejar bem as palavras para agradar o outro, principalmente quando este outro poderia lhe ser útil social e financeiramente. Quanto a isso, Capitu mostra-se impaciente e pede: “Você teime com ele, Bentinho!” (Assis, 2008, p. 97). Mais uma vez, desenha-se um espírito teimoso, que vai contra a ordem dos costumes. Capitu mostra-se obstinada e pouco preocupada com as formalidades e hierarquias.

Depois, Bento Santiago pede para ver os olhos de Capitu. Fora influenciado pelo agregado e queria checar se as características eram compatíveis com a descrição. A ideia dos olhos de cigana conferia à Capitu a desconfiança, a clandestinidade. A cigana representa a mulher fora da lei, que não respeita as regras sociais. O adjetivo “oblíquo” significa aquilo que não é direito, que é torto, servindo para reafirmar o que uma cigana representava para aquela sociedade. Mas o adjetivo “dissimulada” era bem conhecido de Bentinho e “queria ver se se podiam chamar assim” (Assis, 2008, p. 97). As palavras “cigana”, “oblíqua” e “dissimulada” traçam o perfil de Capitu: alguém em que não se pode confiar, que não aspira credibilidade, que é traiçoeira, que mente, manipula, entorta. Em contrapartida, Bentinho traça para seus próprios olhos um outro perfil: “com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles” (Assis, 2008, p. 97). Assim, em oposição aos de sua amada, os olhos do rapaz não trazem dissimulação, mas constância, como se fosse um olhar que não perde o foco, que apresenta credibilidade.

O narrador ainda acrescenta um adjetivo aos olhos femininos: de ressaca. Assim como um mar de ressaca, que “engole” os banhistas em sua correnteza forte, os olhos de Capitu atraíam o menino como se fosse impossível resistir àquele encanto dissimulado e oblíquo. Funcionavam como “uma força que arrastava para dentro” (Assis, 2008, p. 97). Tanto na obra de Machado, quanto no folclore brasileiro, muitas personagens femininas são compostas como conquistadoras que atraem suas vítimas para uma paixão intensa, que as prendem e as deixam cegas sobre o mal que sofrerão. Essa imagem cria a ideia de que Capitu fora a total responsável pelo encantamento de Bentinho por ela. Uma vez que ele não poderia resistir a um mar de ressaca, que não tinha forças para lutar contra aquela correnteza, a culpa se transfere para a dona do olhar, e o menino se livra da responsabilidade sobre aquela paixão que se configurava.

No Capítulo seguinte, “O penteado”, ocorre o primeiro beijo entre os dois e, mais uma vez, o papel de sedutora recai sobre Capitu. Fora ela que fez recair a cabeça para trás da cadeira em que estava, recusando-se a levantá-la: “não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu descí os meus, e...” (Assis, 2008, p. 100).

Em “Sou homem!”, é relatada a felicidade do menino adolescente que, diante do seu primeiro beijo, enche-se de euforia por conta da sua masculinidade recém-descoberta. Antes, porém, de gritar a frase que dá nome ao capítulo, o narrador mostra que Capitu conseguira se livrar bem da situação pós-beijo, uma vez que inventa rapidamente uma desculpa para o fato de os dois estarem sozinhos no quarto. Segundo ela, Bentinho estava tentando pentear os seus cabelos e fizera tranças feias, tentando disfarçar para a mãe o momento de tensão. Tal objetivo parece não ter sido bem concluído, já que o narrador relata que Dona Fortunata desconfiou dos dois: “vendo-me calado, enfiado, cosido à parede, achou talvez que houvera entre nós algo a mais que penteado, e sorriu por dissimulação” (Assis, 2008, p. 101). Nesse caso, o narrador cria uma imagem de dissimulada também para a mãe, como se a característica fosse hereditária e feminina. Enquanto “ela encobria com a palavra” aquilo que ele “publicava pelo silêncio”, as diferenças de personalidade e de temperamento se evidenciam.

Depois de tão famoso episódio, no Capítulo XXXVI, Bentinho tem vontade de puxá-la mais uma vez e beijá-la, mas não conseguia dar braços e pernas às suas ideias, demonstrando certa covardia e medo diante dos desafios da vida. Desarranjado, quem o tira de uma situação de timidez e inércia é Capitu.

No Capítulo XXXVII, é a menina mais uma vez que consegue pensar em como resolver a questão do seminário e quem toma atitude final para que um segundo beijo acontecesse e quem, de novo, consegue disfarçar o ocorrido de forma bastante natural e dissimulada:

Eu, uma vez que confesso tudo, digo aqui que não tive tempo de soltar as mãos da minha amiga; pensei nisso, cheguei a tentá-lo, mas Capitu, antes que o pai acabasse de entrar, fez um gesto inesperado, pousou a boca na minha boca, e deu de vontade o que estava a recusar à força. (...) Quando Pádua, vindo pelo interior, entrou na sala de visitas, Capitu, em pé, de costas para mim, inclinada sobre a costura, como a recolhê-la, perguntava em voz alta: Mas, Bentinho, que é protonotário apostólico? (Assis, 2008, p. 109).

Em “Capitu refletindo”, Capítulo XLII, devemos ter atenção sobre o seguinte trecho:

Quando tornei a olhar para Capitu, vi que não se mexia, e fiquei com tal medo que a sacudi brandamente. Capitu tornou cá fora e pediu-me que outra vez lhe contasse o que se passara com minha mãe. Satisfi-la, atenuando o texto desta vez, para não amofiná-la. Não me chames dissimulado, chama-me compassivo; é certo que receava perder Capitu, se lhe morressem as esperanças todas, mas doía-me vê-la padecer. Agora, a verdade última, a verdade das verdades, é que já me arrependia de haver falado a minha mãe, antes de qualquer trabalho efetivo por parte de José Dias; examinando bem, não quisera ter ouvido um desengano que eu reputava certo, ainda que demorado. Capitu refletia, refletia, refletia... (Assis, 2008, p. 118).

Notamos que o narrador pede que a leitora não o chames de dissimulado, mas não se poupa em usar esse mesmo adjetivo para sua amada. Além disso, percebemos que Bentinho devia certa prestação de contas à Capitu, aquele que era responsável pelas estratégias para livrá-

lo do seminário e aquela que “refletia, refletia, refletia”, como se maquinasse melhor os planos e, assim, pudesse prever quais seriam os próximos passos. Era ela quem encabeçava todo o plano, da manipulação das peças no tabuleiro.

No Capítulo “Primeiro filho”, mais uma imagem é traçada para a menina: a de quem coloca Bentinho para escolher entre a mãe e ela, como se fosse alguém que criasse intrigas e contendas. Em seguida, no capítulo seguinte, fala, de fato, do primeiro filho, dizendo que deixaria Bentinho batizá-lo quando este propõe ser o padre do seu casamento. Tudo isso produziu um espanto e um sentimento ruim no narrador que se deparara com a possibilidade de sua amada de casar com outro e ter o filho de outro e ainda dizer isso como se falasse da primeira boneca. Seria uma antecipação do retrato que vai se traçando em todo o livro?

Nos próximos capítulos, Bentinho vai para o seminário contra a sua vontade, mas tinha planos de ficar apenas um ano ou até que já tivesse idade para se casar. Durante esses momentos de despedida, Dom Casmuro narra que a menina ia se achegando cada vez mais à futura sogra:

O que unicamente digo aqui é que, ao passo que nos prendíamos um ao outro, ela ia prendendo minha mãe, fez-se mais assídua e terna, vivia ao pé dela, com os olhos nela. Minha mãe era de natural simpático, e igualmente sensível; tanto se doía como se aprazia de qualquer cousa. Entrou a achar em Capitu uma porção de graças novas, de dotes finos e raros; deu-lhe um anel dos seus e algumas galanterias. (...) Os olhos de Capitu, quando recebeu o mimo, não se descrevem; não eram oblíquos, nem de ressaca, eram direitos, claros, lúcidos. Beijou o retrato com paixão, minha mãe fez-lhe a mesma cousa a ela. Tudo isto me lembra a nossa despedida (Assis, 2008, p. 130).

Em outro trecho mais adiante, no Capítulo “O seminarista”, o narrador, mais uma vez embevecido por seu objetivo de narrar a sua vida sob uma perspectiva unilateral e subjetiva, apresenta-nos um Escobar que “não fitava de rosto, não falava claro nem seguido” (Assis, 2008, p. 141), como se já traçasse um amigo escorregadio, capaz de trai-lo no futuro. Também “as mãos não apertavam as outras, nem se deixavam apertar delas, porque os dedos, sendo delgados e curtos, quando a gente cuidava tê-los entre os seus, já não tinha nada” (Assis, 2008, p. 141), como se o caráter escorregadio e inconstante do amigo se representasse nessas mãos. Esta seria a metonímia do espírito do rapaz, o que só se revelaria mesmo no futuro.

Nessa relação de amizade, “Escobar veio abrindo a alma toda, desde a porta da rua até ao fundo do quintal. A alma da gente, como sabes, é uma casa assim disposta, não raro com janelas para todos os lados, muita luz e ar puro” (Assis, 2008, p. 141). Dom Casmuro coloca Bento Santiago como o menino que se deixou levar pela amizade verdadeira do companheiro de seminário, sendo a primeira vez que permite revelar seus segredos. Ao fazer isso, o narrador vai novamente criando para si mesmo a imagem de ingenuidade, como se quisesse despertar no leitor a empatia por um jovem supostamente inocente e pouco experiente que fora enganado

por sua amada (dissimulada desde a infância e, portanto, capaz de tudo) e por seu melhor amigo. No Capítulo LXII, outra imagem de Capitu aparece. Bentinho soubera que a menina andava alegre enquanto ele vivia triste no seminário: “a notícia de que ela vivia alegre, quando eu chorava todas as noites, produziu-me aquele efeito, acompanhado de um bater de coração, tão violento, que ainda agora cuido ouvi-lo” (Assis, 2008, p. 151). A ideia seria a de que, se vivia contente, era porque já namorava outro, algum peralta da vizinhança. Nessa hora, o narrador cria para si a imagem de alguém que só pensava na amada e se dedicava à amada, mas que não era correspondido à altura.

Mais para frente, em uma das visitas de Bentinho, Capitu fora indagada sobre sua facilidade de dizer que o amado seria um bom padre. Para justificar sua postura, afirma: “Com Dona glória e Prima Justina mostro-me naturalmente alegre, para que não pareça que a denúncia de José Dias era verdadeira”, demonstrando outra vez a dissimulação como parte de sua personalidade.

No Capítulo “A visita de Escobar”, durante a despedida entre os amigos, Capitu aparece e pergunta quem era Escobar. Nos dois capítulos seguintes, o narrador afirma que “o cavaleiro não se contentou de ir andando, mas voltou a cabeça para o nosso lado, o lado de Capitu, e olhou para Capitu, e Capitu para ele; o cavalo andava, a cabeça do homem deixava-se ir voltando para trás” (Assis, 2008, p. 168), despertando ciúmes mais uma vez no narrador.

Na página 183, Bentinho se indigna com a diferença entre ele e Capitu quanto ao controle de seus temperamentos, perguntando como é que ela se governa tão facilmente e ele não. Ainda completou com outra imagem da menina: “Capitu ia crescendo às carreiras, as formas arredondavam-se e avigoravam-se com grande intensidade; moralmente, a mesma cousa” (Assis, 2008, p. 183).

Quando Escobar vai até sua casa, momento narrado na página 196, Prima Justina diz que o rapaz “era um tanto metedigo e tinha uns olhos policiais a que não escapava nada”, como se a visão de uma pessoa mais velha e, por que não, mais experiente, o avisasse e o alertasse sobre o espírito do rapaz que, no futuro, segundo sua narrativa, o trairia.

No Capítulo “Um substituto”, Capitu sugere a Bentinho que este minta para o papa quando fosse a Roma pedir dispensa da promessa de se tornar padre. A saída do seminário, na verdade, não aconteceu dessa forma. Escobar deu a ideia de Dona Glória encontrar um substituto para o cumprimento do seu trato com Deus, arranjando um órfão a quem tornaria padre. O que se sucede é justamente isto. Vê-se, pois, que são os dois “futuros amantes” que apresentam soluções para o caso do Bentinho, como se este fosse levado pelas ideias dos

amigos, que conseguiam sair de situações difíceis com muito mais percepção que o filho de Dona Glória.

Nesse momento do livro, todo o impasse para a separação entre Bentinho e Capitu se finda. Porém, antes de eles poderem se casar, Bentinho cursa a faculdade de Direito dos 17 aos 22 anos.

b) Capitu esposa

Nesta parte, pretendemos fazer a análise de léxico da parte do livro em que Capitu e Bento Santiago se casam e vivem uma fase de amor mais consolidado, apontando as marcas textuais e estilísticas que o narrador vai deixando para criar o perfil de uma esposa adúltera.

Em “No céu”, finalmente, para a alegria do leitor, os dois amantes se casam. No momento da cerimônia de matrimônio, cabe destacar a parte da epístola de Pedro que é proferida: “As mulheres sejam sujeitas a seus maridos...Não seja o adorno delas o enfeite dos cabelos riçados ou as rendas de ouro, mas o homem que está escondido no coração” (Assis, 2008, p. 212), revelando que tipo de imagem e papel a esposa deveria ter com seus maridos. Diante do que a narrativa pretende revelar, é como se Capitu tivesse traído aquilo que fora sacramentado no dia de seu casamento.

Durante a lua de mel, Bento Santiago, já como marido, afirma que “Capitu estava um tanto impaciente por descer”, evidenciando que a mulher gostaria de sair logo da reclusão do pós-núpcias. Depois percebe que, na realidade, os sinais de Capitu eram por conta da necessidade da moça de mostrar à sociedade seu novo status de mulher casada, o que dava a entender que a esposa se importava com a imagem pública, de modo a querer se valer de aparências e superficialidades.

Dois anos depois de casados, continuavam felizes e amigos de Sancha e Escobar. O narrador destaca, sobre o amigo, que ouvira falar sobre ter ele tido uma aventura extraconjugal com uma bailarina, mas que o casal se dava bem em geral e tinha uma filhinha. Trazer isso à tona, naturalmente, seria uma forma de manchar o caráter do amigo que, no futuro, seria o seu algoz. Já Capitu ainda não tinha filho, o que provocava certa inquietação em Bentinho.

No Capítulo “Os braços”, o primeiro episódio de ciúmes do marido aparece.

Eram belos, e na primeira noite que os levou nus a um baile, não creio que houvesse iguais na cidade (...). Eram os mais belos da noite, a ponto que me encheram de desvanecimento. Conversava mal com as outras pessoas, só para vê-los, por mais que eles se entrelaçassem aos das casacas alheias. Já não foi assim no segundo baile; nesse, quando vi que os homens não se fartavam de olhar para eles, de os buscar, quase de os pedir, e que roçavam por eles as mangas pretas, fiquei vexado e aborrecido. Ao terceiro não fui, e aqui tive o apoio de Escobar, a quem confiei candidamente os meus tédios; concordou logo comigo (Assis, 2008, p. 217).

O advérbio “candidamente” não é aleatório. Ao mesmo tempo em que a mulher tem braços sedutores e atrativos, sua intenção e seu modo de fazer as coisas é cândido, puro. Essa ideia é reforçada pela definição da esposa – o Outro que o possibilita se situar numa posição favorável de candura e inocência.

O segundo episódio de possessividade se deu quando Capitu “uma noite perdeu-se em fitar o mar, com tal força e concentração, que me deu ciúmes” (Assis, 2008, p. 216), demonstrando que não ter a atenção total e plena da esposa o deixava consternado. A briga foi rompida com a revelação do primeiro segredo que Capitu guardara pós-casamento. A mulher havia economizado dez libras e tinha pedido ajudar de Escobar para isso. Quando Bentinho fora confirmar a história, Escobar não apenas reafirmou tudo, como teceu elogios à “cunhadinha” Capitu, acrescentando que sua esposa Sancha não sabia poupar como ela. Ora, para um narrador ciumento e engenhoso, tal episódio é “prato cheio” para que se desenhe o primeiro alinhamento mais sólido entre a esposa e o melhor amigo, já que, pela primeira vez, ainda que para algo bom, arquitetaram um plano juntos.

A filha de Sancha e Escobar se chamava Capitulzinha e era também curiosa, como a moça que inspirou seu nome. O filho de Bentinho e Capitu se chamava Ezequiel, tal qual Escobar, como uma forma de compensar o fato de que Tio Cosme impediu que o amigo de seminário apadrinhasse o menino.

Ezequiel era como todas as outras crianças, mas seus olhos eram mais atentos, mais perspicazes do que todos os outros. Prestava atenção em tudo que passava, aparentando ter herdado as curiosidades de Capitu. Ainda gostava de imitar os outros, conforme o narrador destaca sobre o filho: “imitar os gestos, os modos, as atitudes; imita prima Justina, imita José Dias; já lhe achei até um jeito dos pés de Escobar e dos olhos...” (Assis, 2008, p. 229). Nessas brincadeiras de imitação, Bentinho conseguira identificar a primeira suposta semelhança com o amigo, como se aqui já tivéssemos a semente do que depois viraria uma grande árvore da conspiração.

Apesar das alegrias de acompanhar o crescimento do filho, Bento continua a afirmar que seus ciúmes só cresciam. Tinha ciúmes de tudo e de todos. E que “é certo que Capitu gostava de ser vista, e o meio mais próprio a tal fim (disse-me uma senhora, um dia) é ver também, e não há ver sem mostrar que se vê” (Assis, 2008, p. 230). Todas as vezes em que apresenta ciúmes, desenha para a esposa a culpa. Se não gostasse de ser vista, seus sentimentos de posse não seriam despertados. Trata-se de um narrador que quase nunca assume sua culpa; quando o faz, é como se fosse culpado por ser cândido, puro, inocente.

Em uma de suas saídas para ir ao teatro sem a esposa, ao adentrar em casa de surpresa, antes do término da peça, encontrou Escobar no corredor de sua casa, que teria ido até lá para poder tratar de embargos, mas que não sabia que Capitu estava doente. Na verdade:

Capitu estava melhor, até boa. Confessou-me que apenas tivera uma dor de cabeça de nada, mas agravara o padecimento para que eu fosse divertir-me. Não falava alegre, o que me fez desconfiar que mentia, para me não meter medo, mas jurou que era a verdade pura (Assis, 2008, p. 231).

A mulher afirma ter mentido que estava levemente doente, mas que ampliou seu estado de saúde para que o marido pudesse sair para se divertir sem ela, que não seria uma boa companhia. É mais um retrato de uma dissimulação, é mais uma evidência do caráter da esposa, e não da traição em si.

No Capítulo “Filho do Homem”, Bentinho destaca mais uma vez que a mania de Ezequiel de imitar a todos continuava e que “alguns dos gestos já lhe iam ficando mais repetidos, como o das mãos e pés de Escobar; ultimamente, até apanhara o modo de voltar da cabeça deste, quando falava, e o de deixa-la cair, quando ria” (Assis, 2008, p. 236). Bentinho flerta, pelo menos em sua mente, com Sancha, mas seus valores o protegem de cometer qualquer pecado contra o melhor amigo. É como se o narrador construísse para si uma figura humana que até pensa em coisas inadequadas, mas que tem moral suficiente para negar os ímpetos indecentes. Já para Capitu e Escobar, do outro lado da moeda, parece que o cenário era diferente.

No Capítulo “A Catástrofe”, Escobar morre afogado por entrar no mar com ressaca: “Escobar meteu-se a nadar, como usava fazer, arriscou-se um pouco mais fora que de costume, apesar do mar bravio, foi enrolado e morreu. As canoas que acudiram mal puderam trazer o cadáver” (Assis, 2008, p. 243). É impossível não traçar o paralelo deste episódio com a metáfora que se configurou para a Capitu ainda menina. Escobar morre por não conseguir se livrar de um mar de ressaca, característica que definia a sedução forte que os olhos de Capitu destilavam. Não se trata, pois, apenas de um homem que literalmente morreu em um dia de mar mais forte, mas de alguém que foi seduzido e tragado pelo olhar sedutor da esposa.

c) Capitu adúltera

Nesta parte, pretendemos mostrar como Bento Santiago chega ao “veredito” de que seu filho, na verdade, é um bastardo. Além disso, analisaremos o começo e o fim do livro, momentos em que há trechos em que o narrador deixa escapar o seu projeto para o livro: “atar as duas pontas da vida”, ou seja, servir como forma argumentativa para a sua acusação à Capitu.

O momento em que a imagem de adultério começa a realmente se desenhar é o enterro de Escobar. Na despedida, o narrador destaca um comportamento estranho de Capitu:

Muitos homens choravam também, as mulheres todas. Só Capitu, amparando a viúva, parecia vencer-se a sai mesma. Consolava a outra, queria arrancá-la dali. A confusão era geral. No meio dela, Capitu olhou alguns instantes para o cadáver tão fixa, tão apaixonadamente fixa, que não admira lhe saltassem algumas lágrimas poucas e caladas... (Assis, 2008, p. 245). (...)

Momento houve em que os olhos de Capitu fitaram o defunto, quais os da viúva, sem o pranto nem palavras desta, mas grandes e abertos, como a vaga do mar lá fora como se quisesse tragar também o nadador da manhã (Assis, 2008, p. 245).

Nessa descrição do enterro de Escobar, devemos nos perguntar: como o narrador pode afirmar categoricamente que Capitu olhou apaixonadamente o cadáver? Como garantir que não se tratava de um olhar de pena ou condolência? Além do mais, ainda que fossem apaixonados, isso era o suficiente para afirmar que houvera um romance entre os dois a ponto de um filho vir ao mundo? Fica evidente também aqui a relação entre os olhos de ressaca e o mar que tragou onador.

Dom Casmurro, no entanto, enquanto desenha o quadro de adultério no velório, projeta-se como o mais infeliz dos homens, já que, de alguma forma louvável, acaba de prestigiar aquele que recebeu de Capitu olhares de paixão:

Príamo julga-se o mais infeliz dos homens, por beijar a mão daquele que lhe matou o filho. Homero é que relata isto, e é um bom autor, não obstante contá-lo em verso, mas há narrações exatas em verso, e até mau verso. Compara tu a situação de Príamo com a minha; eu acabava de louvar as virtudes do homem que recebera defunto aqueles olhos... (Assis, 2008, p. 247).

Depois que Sancha enterra o marido e vai embora para o Paraná, há um ocorrido. Capitu diz ao marido que Ezequiel tem uma expressão esquisita. E que só conheceu duas pessoas assim: um amigo de seu pai e Escobar. Para o narrador, “nem só os olhos, mas as restantes feições, a cara, o corpo, a pessoa inteira, iam-se apurando com o tempo” (Assis, 2008, p. 248). Nos trejeitos do menino, “Escobar vinha assim surgindo da sepultura, do seminário e do Flamengo para se sentar comigo à mesa, receber-me na escada, beijar-me no gabinete de manhã, ou pedir-me à noite a benção de costume” (Assis, 2008, p. 255), afirma o narrador sobre suas impressões enviesadas acerca do filho.

Diante do desconforto que Ezequiel proporcionava ao pai, o menino foi colocado em um colégio interno. No entanto, “a volta dele, ao fim das semanas, ou pelo costume em que eu ficava, ou porque o tempo fosse andando e completando a semelhança, era a volta de Escobar mais vivo e ruidoso” (Assis, 2008, p. 257). Até pensar em se matar Bento Santiago pensou, imagem que confirma tamanho sofrimento e ajuda, ainda que de forma persuasiva e emocional, a compor o cenário de desespero em que só uma pessoa traída poderia estar.

Enquanto assistia à tragédia de Otelo no teatro, o marido traçou um paralelo entre a peça encenada e sua vida: ambas impregnadas pelos ciúmes e pela tragédia. Nesse instante, afirma que o último ato o mostrou que Capitu deveria morrer, e não ele.

Cheguei a casa, abri a porta devagarinho, subi pé ante pé, e meti-me no gabinete; iam dar seis horas. Tirei o veneno do bolso, fiquei em mangas de camisa, e escrevi uma carta, a última dirigida a Capitu. Nenhuma das outras era para ela; senti necessidade de lhe dizer uma palavra em que lhe ficasse o remorso da minha morte. Escrevi dois textos. O primeiro queimei-o por ser longo e difuso. O segundo continha só o necessário, claro e breve. Não lhe lembrava o nosso passado, nem as lutas havidas, nem alegria alguma; falava-lhe só de Escobar e da necessidade de morrer (Assis, 2008, p. 260).

Primeiro, queria matar-se; depois, achou que Capitu deveria morrer; agora, o alvo tinha se tornado o filho Ezequiel, para quem, durante o episódio do veneno no café afirma que “eu não sou teu pai”, quando começa a acontecer, de fato, a rejeição ao filho. Diante dessas palavras,

“grande foi a estupefação de Capitu, e não menor a indignação que lhe sucedeu, tão naturais ambas que fariam duvidar as primeiras testemunhas de vista do nosso foro” (Assis, 2008,

p. 263), comenta o narrador. No entanto, para ele, suas evidências eram suficientes, verdadeiras, pois “a própria natureza jurava por si”, no sentido de que os traços de que as semelhanças biológicas com Escobar eram incontestáveis. Em tal situação, Capitu insiste para que toda a conjectura da traição seja revelada a ela, pedindo-lhe o direito de defesa. No entanto, Bentinhosó se propôs a explicar sua teoria em partes e disse que a separação era certa. Em contrapartida, a esposa declara que “nem os mortos escapam aos seus ciúmes” e complementa: “Sei a razão disto; é a causalidade da semelhança... A vontade de Deus explicará tudo...Ri-se? É natural; apesar do seminário, não acredita em Deus; eu creio... Mas não falemos nisto; não nos fica bem dizer mais nada” (Assis, 2008, p. 265).

É importante percebermos que não há fatos reais que provem a traição. O principal motivo para a acusação é o fato de a criança, segundo os olhares do narrador, se parecer de forma quase completa com Escobar. Porém, fica o questionamento: para um homem já desde criança cegamente apaixonado e constantemente enciumado, seria possível dizer indubitavelmente que o menino era a cópia do amigo seminarista? As semelhanças com a foto do morto seriam satisfatórias para a sentença que Capitu estava prestes a receber?

Mediante a acusação sem provas e a certeza incerta, a solução para o caso foi se mudarem para a Suíça, onde residiram mãe e filho durante os últimos anos de Capitu e lugar para o qual Bentinho se esquivou de ir, deixando de ver a família até a morte da esposa. Um

dia, depois de vários anos, Ezequiel bate à porta do pai já aqui no Brasil, no Engenho Novo, e já adulto. Diante do encontro, Bentinho reconhece novamente o amigo na aparência do filho:

Não me mexi; era nem mais nem menos o meu antigo e jovem companheiro de seminário de São José, um pouco mais baixo, menos cheio de corpo, e, salvo as cores, que eram vivias, o mesmo rosto do meu amigo. Trajava à moderna, naturalmente, e as maneiras eram diferentes, mas o aspecto geral reproduzia a pessoa morta. Era o próprio, o exato, o verdadeiro Escobar. Era o meu comborço; era o filho de seu pai (Assis, 2008, p. 272).

Por alguns meses, o filho fica com o pai e, em diversas ocasiões, o narrador traduz as sensações negativas que sentia cada vez que o amigo se presentificava nos trejeitos de Ezequiel: “posto que a ideia da paternidade do outro me estivesse já familiar, não gostava da ressurreição. Às vezes, fechava os olhos para não ver gestos nem nada, mas o diabrete falava e ria, e o defunto falava e ria por ele” (Assis, 2008, p. 273). Dado tamanho incômodo, chega a desejar que uma lepra assale seu filho, mas, para sua sorte, Ezequiel é rendido por uma febre tifoide em uma viagem com os amigos para Jerusalém, financiada pelo pai “falso”.

No final da narrativa, Dom Casmurro dá a cartada final contra sua amada. Diz que “resta saber se a Capitu da praia da Glória já estava dentro da de Matacavalos, ou se esta foi mudada naquela por efeito de algum caso incidente” (Assis, 2008, p. 276). Chega a pensar que seus ciúmes que fizeram surgir a malícia na mulher, mas, ao voltar para o leitor: “mas creio que não, e tu concordarás comigo; se te lembras bem da Capitu menina, hás de reconhecer que uma estava dentro da outra, como a fruta dentro da casca” (Assis, 2008, p. 276). Temos, então, a sentença e a justificativa do livro: atar as pontas da vida no sentido de mostrar como o fim de Capitu já estava presente no seu começo. Vale reparar que os detalhes da obra se concentram muito mais no período da infância e da adolescência do que no pós-casamento. Na falta de provas contra a esposa, Dom Casmurro usa aquilo que tem nas mãos: as experiências e os fatos vividos ao lado da menina, enxergando neles as desculpas para o julgamento.

3.1.2 Análise das relações hierarquizadas

Seguindo as prerrogativas de Pageaux, “da palavra passamos a unidades mais abrangentes” (2012, p. 112). Trata-se da necessidade de, a partir das escolhas lexicais, compreender as diferenças hierárquicas entre o Eu e o Outro. A partir dos registros do texto literário, criam-se polos de representação que vão ajudando a moldar as imagens dos envolvidos. Essas relações de hierarquia se desenvolvem de acordo com as oposições contidas

no quadro espaço-temporal, no sistema de personagens e na cultura do Outro. No nosso caso, cabe destacar como o narrador-personagem traça para si um lugar de privilégios ao construir outro de acusação para Capitu de maneira proposital e não inocente.

O primeiro grupo hierárquico que sobressai na narrativa machadiana é a oposição de família pobre *versus* família rica. Podemos destacar como Dom Casmurro confirma para si mesmo um lugar favorável justamente quando descreve a casa, a família, o espaço onde Capitu cresceu. No caso da menina, a família é pobre e vive, de acordo com o narrador, perto da família de Dona Glória, como espécie de “sanguessuga” social. O pai de Capitu é um homem que não inspira muita confiança, uma vez que seu momento de maior prestígio na carreira aconteceu quando assumiu um cargo para o qual não tinha qualificação suficiente. A mãe da menina, por sua vez, parece exalar ares de malícia que foram repassados à filha de forma hereditária. Capitu, nesse contexto, tem espelho barato e objetos de pouco valor. O grupo familiar de Bentinho, por oposição, acaba se situando cada vez mais numa posição favorável, que inspira confiança. O fato de o seu pai ter sido um homem importante e benevolente, sua mãe uma beata que sempre realiza caridades e serve à igreja e sua casa descrita como abundante em recursos e em solidariedade por abrigar Prima Justina, Tio Cosme e o agregado José Dias ganham ainda mais contorno de boa família por oposição à família de Capitu, que vive de maneira simples, sem muito luxo e tem como membro a menina, que deseja se casar desesperadamente. Cria-se, pois, a hierarquia de família rica x família pobre, que se traduz em família confiável x família não confiável.

A segunda relação hierárquica que merece destaque é a da barbárie *versus* civilização. Isso fica evidente principalmente pelo uso da palavra “cigana”, que se define como uma mulher de cultura nômade e que se diz capaz de prever o futuro. Esse termo cria para Capitu um quê de primitivo, de pouco civilizado, de alguém que não inspira confiança justamente porque não tem raízes bem definidas e se dá às artimanhas espirituais. Em contrapartida, Bentinho surge do outro lado, como o homem branco civilizado, cuja religião é o cristianismo e cuja família tem princípios e raízes fortes. O narrador só a retrata como a menina muito ansiosa pelo casamento, e ele como o homem preocupado com questões da igreja e da sua formação. Bentinho, o menino bem-nascido, representava a salvação moral e social para a garotinha de origem mais pobre com a mente maliciosa, que traiu aquele que a elevou.

Há ainda que se destacar a relação de dissimulação *versus* inocência. Capitu é descrita pelo narrador como a menina que, desde cedo, consegue lidar bem com as situações constrangedoras. Quando desenha os nomes no muro, Capitu consegue apaga-los rápido e disfarçadamente. No episódio do beijo, é ela quem consegue dissimular o ocorrido. Tem

quatorze anos, mas aparenta ter dezessete por conta da sua perspicácia em conseguir o que quer e emular seus sentimentos e emoções a favor disso. A menina que arquiteta planos muito bem continua a se desenhar na esposa, quando o narrador destaca os episódios em que ela faz pequenos combinados com Escobar. Do outro lado dessa imagem, portanto, surge Bento Santiago, um menino/homem que fora tragado por essa rede da sua amada, definindo-se em um lugar de oposição: o da inocência. Enquanto ela já conseguia traçar estratégias para ficarem juntos, ele só percebeu que sua amizade era amor porque José Dias o denunciou. Ele não conseguia dissimular. Nessa ótica é como se Capitu se fizesse cada vez mais “oblíqua”, ou seja, maliciosa, para reafirmar o lugar de candura para Bentinho.

Desde cedo, quem mais gostava de brincar de missa era a menina. Quem traçou todos os planos para tirá-lo do seminário foi ela. Quem demonstrava impaciência com Dona Glória, mas depois agia de forma bajuladora com a futura sogra era ela. Quem tinha os “olhos de ressaca” capazes de conquistar e tragar não apenas Bentinho, mas também Escobar era ela. Quem olhou para o cadáver de forma apaixonada foi ela. O marido, entretanto, foi o menino “virgem de mulheres” e aquele que gritou “sou homem!”, de forma quase ridiculamente infantil, depois do primeiro beijo. Bentinho foi aquele que amou unicamente Capitu e a escrita do livro é justamente a confirmação que, mesmo após anos, seus pensamentos ainda eram dela. Surge, então, as hierarquias: traidora versus traído, maliciosa x inocente, dissimulada x cândido.

O que vai se construindo é a imagem do Dom Casmurro, o homem com ares de fidalgo, calado, recluso, sério e, portanto, implicitamente confiável, admirado e polido, em oposição à Capitolina, cigana oblíqua e dissimulada.

Há que se dizer, no entanto, que, ao criar todas essas imagens para Capitu, o próprio narrador se trai. Ao tentar afirmar um lugar de malícia para Capitu, de alguém que não inspira confiança, Dom Casmurro demonstra justamente que sua malícia é a própria Capitu. Ao descrever no romance seus episódios de ciúmes infundados como forma de acusar e condenar a ré, ele revela sua própria malícia. Só aquele que consegue enxergar traição em pequenos gestos é uma pessoa maliciosa. A trama narrativa, através dos ciúmes do narrador e dessa “visão com” é que ajuda a revelar que, na verdade, ao traçar Capitu como maliciosa sem alguma prova concreta, ele justamente se coloca no banco da desconfiança e da manipulação. É como se através das escolhas feitas pelo autor ficcional, o autor real nos desse a possibilidade de captar que esse homem de boa família e íntegro não é tão inocente assim na sua análise.

Em sua análise, Silviano Santiago (2008) mostra que o romance só serve para aprisionar Capitu sob a visão de Bentinho. É através do ciúme que Dom Casmurro encontra as desculpas para julgar uma mulher casada numa sociedade burguesa patriarcal como culpada,

dissimulada e oblíqua. Nesse contexto histórico, afinal, era fácil construir um discurso contra uma mulher que não se supunha dentro das regras escritas por homens que só enxergam o mundo sob sua ótica.

Instado a dizer quem é Capitu, respondo: Capitu é o ciúme – ou seja, é a malícia de Dom Casmurro; é a “regra de composição” do romance machadiano. Neles – ciúme, malícia e regra de composição – está a identidade da mulher casada, recalcada pela pseudoestabilidade patriarcal numa sociedade burguesa cristã periférica. Paradoxalmente, é na regra de composição do romance machadiano que residem a difamação de responsabilidade do patriarca e o potencial de autonomia e liberdade da esposa. O ciúme é o esterco literário de Capitu, garantia de seu florescimento em mulher secreta ou enigmática, pouco importa. O romance, seu túmulo em letra impressa, garantia de inocência do narrador (Santiago, 2008).

Em uma sociedade que gira em torno das verdades masculinas, Dom Casmurro cristaliza papéis masculinos e femininos (“As mulheres estejam sujeitas a seus maridos... (Assis, 2008, p. 212), restando à mulher não o direito à dúvida, à escuta, mas a condenação pelo seu suposto e não comprovado ato de adultério. Com uma criação desde cedo autoritária, sem direito às escolhas individuais, Bentinho cresceu num contexto de falta de iniciativa e inconfiabilidade, cenário que favorece o ciúme, sentimento fruto da incerteza, da insegurança, da falta de confiança em si mesmo e nos outros.

Desde a juventude, o poder de decisão de Bento lhe foi retirado. Primeiro, pelas escolhas de sua mãe; em seguida, pela mediação de Capitu e José Dias; ainda depois, por Escobar. Profundamente alienado nesse sentido, Bento é um receptáculo das imagens que os outros criam para ele. Sua relação com os outros determina sua falta de iniciativa e a instabilidade que é uma parte de sua inconfiabilidade. Do mesmo modo, seu ciúme também é o resultado de sua falta de autonomia e revela os princípios autoritários por trás de sua criação (Hansen, 1997, p. 257).

No entanto, é bom perceber que este mesmo narrador cria para si mesmo a ideia de que não é confiável, já que tem memória fraca (Assis, 2008, p. 145). A desconfiança do leitor em relação a esse narrador cresce também à medida que projeta a imagem de si mesmo como um homem ciumento, sendo o ciúme o sentimento que provocou toda a desconfiança em relação a Capitu desde que eram adolescentes, quando ele supunha que ela já namorava outro enquanto estava fora.

Nessa lógica é que esse sentimento ganha espaço na narrativa. Durante toda a argumentação de Dom Casmurro, este demonstra um sentimento de posse em relação a Capitu, além de passar a enxergar coisas que somente seus olhos tendenciosos podem enxergar. De fato, o romance como um todo apresenta a característica principal do ciúme: destruir o que pretende conservar. É com esse substantivo abstrato que o narrador vai “escrever” suas mágoas passadas, projetando no outro a culpa por suas tristezas e desastres pessoais. Com seu desejo louco e insano por Capitu, Bento Santiago perde o equilíbrio, cega a si mesmo, provocando

intriga e terminando por perder a quem sempre amou. Assim, paradoxalmente, o intenso desejo de ter Capitu é justamente o que o faz perdê-la. No intenso desejo de criar para Capitu a imagem de dissimulada, ele mesmo se revela manipulando a narrativa.

3.1.3 Análise do imaginário

Seria muito fácil e cômodo, dado o nosso passado com as histórias literárias, dizer que o romance de Machado é um espelho da sociedade de sua época e que adquire valor no sentido em que narra a falência das instituições sociais burguesas, como a igreja e o casamento. Mais ainda, seria o esperado afirmar que o autor conseguiu captar perfeitamente o homem do século XIX, beneficiado pelo patriarcado e pela ausência de fala feminina. No entanto, se atribuirmos ao texto esse valor sociológico, como retrato de um Brasil que guarda características semelhantes até hoje, vamos cair no erro de voltar às leituras que criticamos neste trabalho. Dizer que a literatura é reflexo completo da sociedade e que, por meio dela, compreendemos o Brasil de um determinado período ou que percebemos, a partir dessa história, o quanto nossa literatura avançou, seria voltar para o discurso teleológico do nacionalismo realista.

Na verdade, queremos mostrar que, ao analisarmos o lugar ideológico e imaginário em que Dom Casmurro quer se situar, o romance surge, não como reflexo social, mas como possibilidade de criticar a própria ideologia vigente. Não se trata de ler essa obra literária como uma forma de ilustrar como o patriarcado dominava e domina o país, mas conseguir perceber as estratégias que Machado de Assis utiliza para fazer da literatura um lugar de reflexão sobre o ser humano. A graça de tudo não está no tema em si, mas em desvendar as ferramentas que o autor brilhante consegue mobilizar para que os leitores possam, então, ver o romance como uma possibilidade de criticar a ideologia vigente.

Quando Bentinho se situa no lugar de homem branco, cristão, rico e de boa índole, ele está se valendo da estrutura social que privilegia a voz dos mais abastados e mais bem colocados. Quando se situa no lugar de menino inocente e homem enganado, ele está tentando se valer de um imaginário social que culpa a mulher ainda que não haja provas. Quando não permite, em seu romance, que a voz de Capitu ecoe, ele está se valendo de uma ideologia que entende que o homem pode calar a mulher, pois a razão está sempre com ele.

Assim, ao posicionar a sua esposa no banco dos réus e traçar para ela todas as características mais desconfiáveis, ele se senta no banco do juiz e valida suas decisões na ideologia patriarcal vigente.

No entanto, ao longo da leitura do livro e por meio da análise imagológica, é possível perceber que, ao fazer essa escolha, o narrador trai a si mesmo e, tentando se fazer confiável, cria justamente o efeito contrário. O leitor consegue perceber que o narrador está tentando se valer do patriarcado para conseguir condenar sua esposa e, nesse mesmo momento, abre brechas para que toda sua história seja questionada.

Na realidade, então, não se trata de dizer que o romance é um exemplo da ideologia machista vigente no século XIX, mas que o romance permite, por meio da sua estrutura narrativa, formular uma crítica do lugar de prestígio de que se vale o autor ficcional.

3.2 Sequência didática para além do viés historicista/nacionalista

Esta seção tem o objetivo de apresentar uma sequência didática cunhada a partir da análise imagológica apresentada no item anterior. A ideia é elaborar uma proposta de trabalho prática para os professores que atuam no Ensino Médio, de forma a servir não como padrão, mas como propulsora de olhares diferentes do canônico e que fujam à regra já seguida comumente e que reforça a historiografia tradicional: contexto histórico, biografia e principais obras. A prioridade é fazer provocações que impulsionem o trabalho com o material literário de forma que a literatura propriamente dita tenha seu lugar de destaque na leitura dos estudantes do ensino básico.

Com base na análise feita dos capítulos mais famosos e também os destacados no material didático analisado, propõe-se uma sequência didática para o Ensino Médio em que a teoria imagológica de Pageaux sirva como norte da aprendizagem e vá na contramão dos estudos historicistas. Nessa lógica, pretende-se apontar uma possibilidade de abordagem desse clássico pelos vieses do léxico, da hierarquia e do cenário, de modo a permitir que os alunos construam uma leitura da obra que os permita perceber, de forma crítica, a grandeza de *Dom Casmurro*.

Módulo 1 – Escolhas lexicais: arbitrárias ou propositas

Atividade 1 – Distribuir ou projetar para os alunos as seguintes manchetes. Pedir para identificarem as nuances de significação que os termos “jovens” e “traficante” apresentam. O propósito é que os estudantes percebam que as escolhas lexicais não são aleatórias e carregam visões sobre os acontecimentos. Nos dois primeiros casos, fica evidente que o preconceito racial e social pesa na hora da escolha das palavras. No terceiro caso, deve-se reconhecer que ao termo “condenada” deveria ser acrescido o “injustamente” e que “perdoada” dá a entender que se trata de algo sentimental, e não de uma questão jurídica e grave, sendo o termo “inocentada” mais adequado.



Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html>. Acesso em: 14 set. 2020.



Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/03/policia-prende-traficante-com-10-quilos-de-maconha-em-fortaleza.html>. Acesso em: 14 set. 2020.

Australiana condenada por matar quatro filhos é perdoada após 20 anos

Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2023/06/05/interna_internacional,1503038/australiana-condenada-por-matar-quatro-filhos-e-perdoada-apos-20-anos.shtml

Acesso em: 18 set. 2023.

Atividade 2 – Escrever no quadro uma possível manchete: “Cigana oblíqua e dissimulada trai seu amor de infância com o melhor amigo dele” e solicitar à turma que pesquise os significados das palavras em destaque. Vale questionar que tipo de mulher poderia ser alvo desse tipo de descrição e se gostariam que suas características fossem definidas desse modo.

Atividade 3 – Fazer um jogo de “Complete a música” com canções que apresentam o fenômeno fonético chamado “Virundum”. Trata-se de um neologismo que designa uma percepção imprecisa de uma frase ou conjunto de palavras, que é trocado por uma homofonia. O foco é fazer com que eles percebam que os nossos sentidos podem nos enganar. No final da brincadeira, cabe perguntar como a atividade se relaciona com a postura de Bentinho e pode servir de contra-argumento ao suposto marido traído.

Exemplos:

Brylho – **Música** “**Noite do Prazer**” Errado: “Trocando de biquíni sem parar”

Certo: “Tocando B. B. King sem parar”

Titãs – **Música** “**Homem Primata**”

Errado: “homem que mata, capitalismo selvagem”

Certo: “homem primata, capitalismo selvagem”

Raimundos – Música “Mulher de Fases”

Errado: “meu namoro é na folia”

Certo: “meu namoro é na folhinha”

Atividade 4 – Solicitar que os alunos elaborem hipóteses embasadas por trechos do livro sobre os motivos que teriam levado o narrador a criar essas imagens para Capitu. A ideia é que os alunos pesquisem na própria obra indícios concedidos pela visão de Dom Casmurro sobre o perfil desconfiável de Capitu. Para isso, a turma pode organizar um quadro de cortiça em que, tal qual se vê em séries de investigação policial, eles coletem fotos, dados e trechos da narrativa que os ajudem a investigar se Capitu é mesmo culpada. Na verdade, esse quadro só vai ajudá-los a ver que o narrador só elenca indícios, e não fatos sobre a mulher.

Atividade 5 – Projetar o vídeo *An experimental study of apparent behavior*, de Fritz Heider e Marianne Simmel (1944). Em seguida, pedir para que os alunos narrem o que viram em até 10 linhas. Feito isso, terão que assinar suas produções com pseudônimos e trocá-las entre si de modo que identifiquem que nenhuma narrativa foi igual a outra. Conclusão: narramos segundo nossa percepção de realidade, de acordo com nossas perspectivas, o que não significa verdade absoluta, mas apenas uma verdade.

Atividade 6 – Pedir para que os alunos partam da experiência narrativa do vídeo para construir um texto em que narrem algum episódio da história de Dom Casmurro sob a perspectiva de Capitu, de preferência o capítulo em que se despede de Escobar, uma vez que é o momento de maior percepção da traição por parte do narrador.

Módulo 2 – Hierarquias: Bentinho × Capitu

Atividade 7 – Colocar sob análise a música “País tropical”, de Jorge Bem Jor, para que os alunos analisem como o eu-lírico, ao definir o país e a cultura em que vive, se situa numa determinada posição.

Atividade 8 – Solicitar aos alunos que investiguem na obra quais são os lugares hierárquicos que Bentinho e Capitu ocupam. A ideia é que criem um quadro que permita uma visão mais concreta sobre os níveis hierárquicos que os personagens ocupam. O docente pode começar instigando os estudantes pedindo que eles enquadrem Capitu na lógica criada pelo narrador. Exemplo:

Capitu	Bentinho
Dissimulada	Dificuldade para mentir
Olhar de ressaca	Olhar reto e ingênuo
Menina pobre (interesseira)	Menino abastado, fidalgo
curiosa	conformado
traidora	traído
mulher	homem
faladeira	calado
extrovertida	tímido
ré	advogado
culpada	inocente
criminosa	vítima

O propósito é que os alunos entendam que o narrador Bentinho, ao projetar imagens de Capitu, projeta a si mesmo. Ao colocar a menina em um lugar hierárquico inferior, coloca-se em um patamar superior. Isso contribui para a parcialidade com a qual o romance tenta convencer da visão do narrador.

Módulo 3 – O imaginário da “ópera”

Atividade 9 – Traçar similaridades entre o imaginário projetado pelo Dom Casmurro e o contexto atual. Para isso, indicamos a análise da música de Shakira, feita após a traição do marido Gerard Piquet, e da carta lida por Luísa Sonza em rede nacional, no programa de Ana Maria Braga. A ideia é tentar fazer a análise imagológica desses discursos e analisar o que muda quando a traição é realizada pelo homem.

Atividade 10 – Demandar um texto dissertativo-argumentativo de até 30 linhas em que os alunos defendam a tese de que o narrador de Dom Casmurro constrói sua visão sobre Capitu por influência do cenário social em que está inserido. Com esse exercício, os alunos poderão também assimilar esses conhecimentos para servirem de base intertextual para produções futuras.

CONCLUSÃO

As discussões tecidas nesta dissertação revelam o quanto é urgente que a leitura das obras literárias, principalmente daquelas que compõem o cânone, sejam trabalhadas fora da perspectiva historicista, nacionalista e reducionista, voltada para o ensino estanque dos estilos de época, a qual parece não ter sido abandonada totalmente nem pelos documentos oficiais, nem pelos livros didáticos. A cultura da categorização e da superficialidade parece superar a cultura da leitura crítica dos livros tidos como importantes para a formação da cultura nacional.

Muitos livros didáticos, assim como o que apresentamos, não incentivam a leitura da obra em si, nem fazem refletir sobre as nuances da arte da palavra. Ao contrário, pregam um ensino que se baseia em contextos históricos, em datas de publicações e nomes de autores (que, muitas vezes, não passam de nomes importantes que não se ligam de forma efetiva à grandeza das obras).

Quando se trata de *Dom Casmurro*, um dos mais conhecidos romances da literatura brasileira, os clichês e o tradicionalismo imperam mais uma vez: o tribunal para decidir se houve ou não traição ainda é protagonista nas aulas sobre uma das mais brilhantes obras de nossa produção. Não há expressivo trabalho para além da necessidade de colocar Machado de Assis como autor realista, de traçar características gerais para suas obras e para justificar sua leitura para além da definição de autor que traduziu o Brasil à frente do seu tempo.

A abordagem imagológica apresenta-se como alternativa para um trabalho minucioso de análise literária, servindo como base para uma sequência didática que se pauta pela leitura crítica e intrínseca da obra ao trazer para o estudo o léxico, as relações hierarquizadas e o cenário que circunda toda a trama literária.

É evidente, portanto, que novos olhares devem ser direcionados para o ensino de literatura, por meio do qual é possível formar indivíduos mais perspicazes e atentos às sutilezas do discurso. Com essa lente, será possível diminuir a miopia que embaça a visão de muitos estudantes sobre o real valor das obras literárias e lhes permitir um olhar menos oblíquo sobre a relação entre literatura, cultura e nacionalidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Globo, 2008.

ARAÚJO, Nabil. O que é que resiste, afinal, na resistência à teoria? (Historiografia literária, violência canônica, domesticação da alteridade). *Criação & Crítica*, n. 26, p. 109-135, jun. 2020. Disponível em: <http://revistas.usp.br/criacaoecritica>. Acesso em: 20 maio 2023.

ARAÚJO, Nabil. Entre “educação estética” e “estudos culturais”: A problemática da pedagogia literária, do programa Schilleriano aos PCNs. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 396-420, 2014. DOI: 10.20396/remate.v34i2.8635856. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635856>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BAPTISTA, Abel Barros. *O livro agreste: ensaio de curso de literatura brasileira*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BHABHA, Homi. Disseminação: tempo, narrativa e as margens da nação moderna. *Cadernos CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios*, v. 1, n. 1, p. 12-35, 1996. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/15049/11644>. Acesso em: 7 jan. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. (Ensino Médio). Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CALHOUN, Craig. O nacionalismo importa. In: PAMPLONA, Marco A.; DOYLE, Don H. (orgs.). *Nacionalismo no Novo Mundo: a formação de estados-nação no século XIX*. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 37-70.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 13. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda, 2000.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*. v. 2. São Paulo: Saraiva, 2016.

FRANCHETTI, Paulo. História literária: um gênero em crise. *In: VIOLA, Alan Flávio (org.). Crítica literária contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 81-100.

HANSEN, João Adolfo. Lugar do cânone e da crítica nos estudos literários hoje. *In: SEMINÁRIOS DOS ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UERJ*, 6., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Letras e Versos, 2016. p. 7-38.

HANSEN, João Adolfo. Dom Casmurro: simulacro e alegoria. *In: GUIDIN, Márcia Ligia; GRANJA, Lúcia; RCIERI, Francine Weiss (org.). Machado de Assis: ensaios da crítica contemporânea*. São Paulo: Editoroa da UNESP, 2008. p.143-177.

REIS, Roberto. *Cânon*. *In: JOBIM, José Luiz (org.). Palavras da crítica: uma introdução*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1992.

HARRIS, Wendell. Canonicidad. *In: SULLÀ, Enric (org.). El canon literário*. Madrid: Arco/Libros, 1998.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura*. São Paulo: Parábola, 2012.

PAGEAUX, Daniel-Henri. *Musas na encruzilhada – Ensaios de Literatura Comparada*. Rio Grande do Sul: HUCITEC, 2011.

POUILLON, Jean. *O tempo no romance*. São Paulo: Cultrix, 1974.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro: Ensino Médio*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022.

ROUANET, Maria Helena. *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*. São Paulo: Siciliano, 1991.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SÜSSEKIND, Flora. *Tal Brasil, qual romance? Uma ideologia estética e sua história: o naturalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.